أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

إعداد

هاني خالد سعيد سماحة

المشرف

الدكتورة تغريد فتحي أبو طالب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تشرين الثاني، ٢٠١٢

نموذج ترخيص

أنا الطالب : هاني خالد سعيد سحاحه أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: هاني خالد سعيد سحاحه

التوقيع:

التاريخ: ٢٩/١١/٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث الأساسي) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/١١/٥.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة تغريد فتحي أبو طالب، مشرفًا أستاذ مشارك – تربية الطفل ونموه	....
الأستاذ الدكتور عايش محمود زيتون، عضوًا أستاذ – مناهج وأساليب تدريس العلوم	....
الأستاذ الدكتور ابراهيم عبد الله المومني، عضوًا أستاذ – طفولة مبكرة وتربية ابتدائية	....
الدكتور راتب قاسم عاشور، عضوًا أستاذ مشارك – أساليب تدريس اللغة العربية (جامعة اليرموك)	....

الإهداء

إلى من وقفا بجانبي قبل أن أعرف معنى الوقوف

إلى من أبصرت بنورهما قبل أن أفتح عيني

إلى الأرض التي نَبَتُ فيها وتفجرت منها ينابيع طفولتي

إلى من أجدهم دائمًا في طريقي واقفين ينيرون لي الدرب

إلى أعز الناس أبي و أمي

إلى أخويَّ العزيزين

وليد و أيمن

إلى من علمتني معنى الحياة في مدرستها

معلمتي ولاء

إلى كل منارة تنشر نورها في الظلمات ليهتدي بها التائهون إلى سبيل النجاة

إلى كل الأصدقاء الذين وقفوا معي...

أهدي هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين العليم الحكيم، والصلاة والسلام على أشرف الخلق وأعلمهم سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم.

إنه ليبهجني ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان لمشرفتي:

الدكتورة تغريد فتحي أبو طالب

على ما قدمته لي من عونٍ ومساندةٍ ومتابعةٍ وجهدٍ كبير، بالإضافة إلى الروح الإنسانية النبيلة في إنجاز هذا العمل... فلها كل الشكر وعظيم الامتنان....

وأشكر للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عايش محمود زيتون، والأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله المومني، والدكتور راتب قاسم عاشور، تفضلهم عليَّ بالاشتراك في مناقشة هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر إلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل من مجموعة المحكمين الذين أسهموا في تحكيم أدوات الدراسة، ومن مدارس متعاونة ومديريها ومديراتها ومعلميها ومعلماتها وطلبتها...

وأشكر جميع الأصدقاء الذين ساهموا في نجاح هذا العمل.

فشكرًا لكم جميعًا.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

إعداد
هاني خالد سعيد سماحة

المشرف
الدكتورة تغريد فتحي أبو طالب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبشكل أكثر تحديدًا، سعت هذه الدراسة إلى تحديد الدلالة الإحصائية بين آداء الطلبة الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، والطلبة الذين لم يخضعوا للبرنامج، كما تم البحث في الفرق بين الجنسين فيما يتعلق بأثر البرنامج التدريبي. تكوَّن أفراد الدراسة من (١١٤) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثالث الأساسي الملتحقين في مدارس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الاونروا)، تم تعينهم بطريقة قصدية إلى أربع مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إخضاع المجموعتين التجريبيتين لعشر جلسات تدريبية باستخدام البرنامج التدريبي، وقد خضعت المجموعات إلى اختبار قبلي قبل الخضوع لتلك الجلسات التدريبية، في حين لم تخضع المجموعتان الضابطتان لأي تدريب، وقد تبع تلك الجلسات اختبارًا بعديًا في نهاية التدريب لتحديد أثر البرنامج التدريبي.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعات على اختبار التفكير الناقد البعدي؛ حيث تفوّق طلبة المجموعتين التجريبيتين على نظرائهم من المجموعتين الضابطتين. وكما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للجنس. كما وبينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل ما بين البرنامج التدريبي والجنس.

وبناءً على ذلك أوصى الباحث المعلمين بتنفيذ برنامج الكلمات المترابطة حسب استراتيجية مكفرلاند في حصص التدريس الخاصة بهم، من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة، كما أوصى بإجراء المزيد من البحوث لفهم آثار هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإبتدائية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

أصبح مفهوم التفكير الناقد بمحتوياته من أهم سمات التعليم والتعلم في القرن الحالي، حيث وجب على الفرد المتعلم أن يمتلك القدرة على هذا النوع من التفكير، الذي بدوره يساعد الفرد على اتخاذ القرار المناسب.

ولقد بدأ الاهتمام العالمي بالتفكير الناقد منذ منتصف القرن الماضي، فظهرت الدعوات إلى التفكير الناقد، ومن تلك الدعوات ما أكدت عليه مكفرلاند من أن أهداف التربية الحديثة التي تسعى إلى تحقيقها لدى الطلبة هو تنمية التفكير الناقد، وذلك من خلال تعليمهم وتدريبهم وبناء شخصياتهم بناء شاملاً يساعدهم على مواجهة التحديات، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات في مجتمع تسوده الحياة الديمقراطية (McFarland, 1985).

ومما لا شك فيه بأن الفرد في هذا العصر يتعرض إلى كم هائل من المعلومات المختلفة، التي قد تكون متناقضة أحيانًا، لذا ينبغي عليه التفكير في هذه المعلومات ليستطيع الخروج من هذه الحلقة المفرغة، مما جعل الأمر بالغ الأهمية، وصار لزامًا على الباحثين تنمية أنماط من التفكير تساعد الفرد على تحسين وتطوير أفكاره ومهاراته.

وبهذا الصدد، فقد أكدّ قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ بشكل واضح وصريح، على أنّ من أهم أهداف فلسفة التربية والتعليم في الأردن تنمية جميع أنواع التفكير وتطويره لدى الأفراد من أجل مواكبة التطورات المختلفة في هذا العالم الممتد والمتأجج بالمعرفة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤).

ولهذا يمكن اعتبار التفكير الناقد من أهم أنماط التفكير، حيث يساعد الفرد على الاستقصاء وتقديم الأدلة والبراهين حتى يتيقن من المعرفة، وقد كانت بداية البحث في هذا المجال في بدايات القرن العشرين، فقد أشار أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) إلى أن جون ديوي أول من حاول تعريف التفكير الناقد عام ١٩٣٨، حيث عرفه بأنه تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة المعتقدات وتحليلها، وما هو متوقع من المعارف استنادًا إلى أرضية حقيقية تدعمها.

إن ازدياد الدراسات والبحوث التربوية في مجال التفكير الناقد، يشير إلى أهمية تعليمه في الغرف الصفية، وبالتالي ظهور طرق واستراتيجيات لتدريس هذا التفكير، منها استراتيجية سميث

(Smith,1983)، واستراتيجية أورايلي (O'Reilly,1985)، واستراتيجية باير (Beyer, 1985)، واستراتيجية مكفرلاند (McFarland, 1985)، واستراتيجية مونرو وسلاتر (Munro & Slater, 1985).

وعلى الرغم من تغير صور الحياة، يظل للتفكير الناقد أهمية خاصة عبر العصور لجميع المراحل العمرية وبخاصة مرحلة الطفولة حيث يمكّن التفكير الناقد الأطفال من التعامل مع جميع الأمور المختلفة، واحترام الرأي والرأي الآخر، والتعرف على فكر الآخرين وأنماط حياتهم لكي يستطيعوا التعامل مع التغيرات مما يجعل الطفل قادراً على الوصول إلى المعلومات الصحيحة (السواح، ٢٠٠٠).

وتعد مرحلة الطفولة هي اللبنة الأساسية في البناء المعرفي والوجداني والحركي والاجتماعي للطفل، بحيث أصبح لزامًا على المربي أن ينمي هذه الجوانب المختلفة للطفل ومنها تنمية مهارات التفكير الناقد، وباستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعليم التفكير التي تتفق مع الخصائص النمائية لهذه المرحلة العمرية، وهذا ينسجم مع استراتيجية مكفرلاند McFarland التي تؤكد مناسبة استراتيجية الكلمات المترابطة في تعليم مهارات التفكير الناقد لمرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية.

وأصبح من المعلوم أن تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص لدى الأفراد يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، وذلك لأنها تسهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة، بالإضافة لزيادة قدراتهم في أنواع التفكير المختلفة إذا ما توافرت الإمكانات اللازمة لتدريسها (العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢).

ويساعد توفير التدريب والممارسة الفعلية لمهارات التفكير الناقد داخل الصفوف الدراسية ايجاد الفرصة أمام الطلبة لتنمية تلك المهارات، من خلال التشجيع المستمر وتوظيفها في مواقف كثيرة تنسجم مع تلك الفئة العمرية من الطلبة (Lay, 2011).

وفي ضوء ما تقدم فأنه يمكن القول بأن مهارات التفكير الناقد يمكن أن تعلم ضمن برامج تدريبية مستقلة أو مدمجة مع المواد الدراسية كأمثلة على توفير فرص تدريبية لتنمية تلك المهارات لدى الطلبة (غانم،٢٠٠٩). إذ أن مهارات التفكير الناقد تمكّن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تتركز على اكتساب الحقائق التي ينبغي تعلمها فحسب، بل على اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها (فيشر، ٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

التفكير الناقد هو تفكير عقلي تأملي استدلالي، يؤثر على اتخاذ القرارات بالرفض أو القبول عند تعرض الفرد لموقف معين يتطلب حلًا لمشكلة ما. وتعد القدرة على التفكير الناقد مطلبًا مهمًا لجميع فئات المجتمع، وبخاصة طلبة المرحلة الابتدائية (الحلقة الأساسية الأولى) الذين لم توفر لهم الفرص المناسبة والكافية لتنمية مهارات التفكير الناقد، لذلك فإن منهج تعليم التفكير الناقد يعتبر أحد المجالات المهمة في تكوين قدرات ومهارات التفكير الناقد للطلبة منذ الصغر، بعيدًا عن الطريقة التقليدية في المواقف التي تحتاج إلى تفكير ناقد، فمن الملاحظ في المدارس أنها تركز على حشو أدمغة التلاميذ بالمعرفة المتراكمة؛ على الأخذ بها بأنها لا تقبل الحوار والمناقشة، فنرى الطالب عبارة عن وعاء فارغ يُصَّب فيه كل ما يتعلق بالمعرفة سواءً أكانت صحيحة أم خاطئة، دون توافر مهارة كافية في تحليل تلك المعارف واتخاذ القرارات المناسبة لها. وبما أن الفرد معرض لفترات حرجة في مراحل حياته، فذلك يفرض عليه عملية اتخاذ القرارات المصيرية له، كالقرارات المتعلقة بدراسته في المراحل العليا.

والمطلع على البحوث والدراسات والمقالات التربوية يجد الكثير من الاستراتيجيات التربوية التي تبحث في التفكير الناقد بعيدًا عن فئة أطفال المرحلة الابتدائية (الحلقة الأساسية الأولى)، لذلك جاءت هذه الدراسة سعيًا لمعرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند (McFarland, 1985) في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى تلك الفئة العمرية من الطلبة.

لذا سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

الأول: هل يوجد فرق بين متوسط أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند، ومتوسط أداء أفراد المجموعتين الضابطتين الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان؟

الثاني: هل يختلف أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

الثالث: هل يختلف أثر البرنامج التدريبي تبعاً لتفاعل البرنامج التدريبي والجنس (ذكور وإناث) في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع)؟

أهمية الدراسة

تهدف التربية الحديثة إلى تنمية التفكير عمومًا والتفكير الناقد بشكل خاص. والدراسة الحالية تسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة) لدى طلبة المرحلة الابتدائية (الحلقة الأساسية الأولى) من خلال استراتيجية الكلمات المترابطة، وهي بذلك تواكب التوجهات التربوية الحديثة في التعليم من أجل إعداد جيل من الطلبة قادر على اتخاذ القرارات.

وكما تسعى هذه الدراسة إلى تعريف المعلمين بأهمية استراتيجية الكلمات المترابطة التي تساعد على تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع كإحدى مهارات التفكير الناقد عند الطلبة، وتشجيعهم على استخدامها في حصصهم التدريسية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة تسلط الضوء على أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الابتدائية الأولى (الحلقة الأساسية الأولى)، الأمر الذي قد يفيد مستقبلا في عمليات التخطيط وبناء المناهج وطرق التدريس وتصميم الأنشطة المدرسية لتلك الفئة من الطلبة.

التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من اللقاءات المخططة والمنظمة التي أعدّها الباحث، والهادفة إلى تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع باعتبارها إحدى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث، والبالغ عددها (١٠) لقاءات والمدعمة بأوراق العمل، والتي يمكن تعليمها في المدرسة.

استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند:

هي مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية المنظمة والمخططة والقائمة على إعطاء الطلبة مجموعة من الكلمات، واحدة منها ليس لها صلة بالموضوع، يقوم الطالب باستخراجها مع ضرورة ذكر السبب الذي يعبر عن العلاقة التي تربط بين الكلمات المتبقية.

التفكير الناقد:

وهو أحد أشكال التفكير من الدرجة العليا، يهتم بالتأمل والتحقق من المعلومات لإصدار الأحكام، وقيس في هذه الدراسة بالعلامة التي حصل عليها الطلبة على مقياس التفكير الناقد المعدّ لأغراض هذه الدراسة من قبل الباحث والذي يتناول مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع.

مهارات التفكير الناقد

تُعد من الأدوات الأساسية لاستراتيجيات التفكير الناقد وعملياته، وهي إحدى المتطلبات المهمة لتعليم التفكير الناقد وتنميته التي تشتمل على عدة مهارات، منها مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع، كإحدى المهارات التي تناولها هذا البحث.

طلبة الصف الثالث الأساسي:

جميع الطلبة بعمر (٨) سنوات، ويجلسون على مقاعد الدراسة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان للعام الدراسي (٢٠١١ – ٢٠١٢).

حدود ومحددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

١- أفراد الدراسة: يشتمل أفراد الدراسة على محددين:

أ- تعميم الدراسة:

ينطبق تعميم الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث لمنطقة شمال عمان.

ب- طرق اختيار أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية وذلك بسبب عمل الباحث في تلك المدارس، ولنظام الفترتين المعمول به، حيث توجد المدرستان في نفس المبنى. وتكون أفراد الدراسة من أربع مجموعات (مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين)، وبلغ عددهم ١١٤ طالبًا وطالبةً .

٢- أدوات الدراسة: تقتصر الدراسة على الأداة الآتية:

- مقياس مهارات التفكير الناقد المستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند McFarland، الذي أعده الباحث.

٣- اجراءات الدراسة:

- أعد الباحث البرنامج التدريبي المستند لاستراتيجية الكلمات المترابطة.

- قام الباحث وحده بتطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة.

- تقتصر الدراسة على مهارة واحدة من مهارات التفكير الناقد، وهي مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة.

- ألغي دور الطالب في القراءة والكتابة سواء كان ذلك في البرنامج التدريبي أو مقياس التفكير الناقد، وتم الاستعانة عن ذلك بدور المعلم في القراءة والكتابة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل من هذه الدراسة ثلاثة محاور أساسية؛ يتكون المحور الأول من الإطار النظري للتفكير الناقد، فيما يتناول المحور الثاني استراتيجية ماري مكفرلاند McFarland بقسميها (استراتيجية الكلمات المترابطة، واستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر)، بينما شكلت الدراسات السابقة المحور الثالث لهذا الفصل.

المحور الأول: الإطار النظري للتفكير الناقد

مفهوم التفكير الناقد

إن اختلاف المنطلقات النظرية للباحثين أدى إلى تعدد تعريفاتهم للتفكير الناقد، وهذا بدوره يعتبر من النواحي الإيجابية حيث يؤدي هذا الاختلاف إلى المزيد من البحث والدراسة بين الباحثين (أبو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧). وبسبب وجهات النظر المختلفة والنظريات الكثيرة للتفكير الناقد، ظهر العديد من التعريفات لهذا النوع من التفكير، ويمكن رصد التعريفات الآتية كأمثلة على هذه التوجهات:

حيث عرفه إنيس (Ennis, 1985) بقوله: إن التفكير الناقد هو تفكير تأملي منطقي، يهدف للوصول إلى قرار أو الدفاع عن شيء نؤمن به، وما يتطلبه من صياغة للفرضيات، وطرح الأسئلة، ووضع البدائل، والقيام بالتجريب. في حين عرفه باير(Beyer, 1985) بأنه عملية تحديد دقة وصحة قيمة المعلومات أو المعرفة.

ويعرفه شافيه (Chaffee, 1985) بأنه عبارة عن عملية غير عادية، نستخدمها لفهم العالم الذي يحيط بنا عن طريق الفحص الدقيق لتفكيرنا وتفكير الآخرين، من أجل توضيح الفهم الخاص بنا، والعمل على تنميته أو تطويره.

ويرى جروان (٢٠٠٢) بأن التفكير الناقد عبارة عن نشاط عقلي مركب محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، بحيث يقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء، وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة.

وتعرفه مكفرلاند (McFarland, 1985) بأنه مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على اتخاذ القرارات من خلال تمييز الجوانب المشتركة، والدفاع عنها من خلال تعميم يربط بينها. وركزت مكفرلاند على تعلم الأطفال من مرحلة الروضة وما يتبعها على مهارات التفكير الناقد، وبخاصة

مهارة التمييز بين المواد ذات الصلة من غيرها، كونها اللبنة الأساسية من مهارات التفكير الناقد، بما في ذلك التطبيق على أي محتوى في حياة الطالب.

ورغم الاختلافات الظاهرة في معالجات الكثيرين من الكتاب لمفهوم التفكير الناقد إلا أن هناك عددًا من القواسم المشتركة بينها، أوردها جروان (٢٠٠٢) ولخصّ في ما يأتي:

١. التفكير الناقد ليس مرادفًا لاتخاذ القرار أو حل المشكلة وليس مجرد تذّكر أو استدعاء بعض المعلومات.

٢. يضاف إلى ذلك أن التفكير الناقد ليس استراتيجية كما هو الأمر بالنسبة لحل المشكلات واتخاذ القرار، لأنه لا يتكون من سلسلة من العمليات والأساليب التي يمكن استخدامها في معالجة موقف ما بصورة متتابعة، ولكنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة، - ومثال ذلك استراتيجية مكفرلاند (McFarland, 1985) في استخدامها مهارة تمييز المادة ذات الصلة - ، أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين.

مكونات التفكير الناقد وخصائصه

أوردت الخليلي (٢٠٠٥)، وغانم (٢٠٠٩) ثلاثة مكونات للتفكير الناقد أوَّلُها المعرفة: وتعني مجموعة الإجراءات والعمليات المستخدمة في الخطوات لتنفيذ المهارة، تليها المهارة: وهي العمليات التي تساعد على تركيب المعلومات وتنظيمها، وأخيرًا الاتجاهات: ويقصد بها مجموعة من المبادئ التي يبني الفرد عليها التفكير الخاص به.

وللتفكير الناقد مجموعة من الخصائص المهمة أوردها باير(Beyer,1995) تمثلت في توفير عادات عقلية مهمة مثل المرونة في التفكير وتقديم الأدلة. ومن أجل التفكير بطريقة ناقدة سليمة لا بد من توفر خاصية المعيار والمحكات المناسبة للحكم على التفكير، كما يجب تقديم المقترحات المدعومة بالدليل والاهتمام بوجهات النظر الأخرى، لاستنتاج الأحكام والقواعد النهائية، ويتم ذلك في ضوء توفر إجراءات لتطبيق المعايير والمحكات مثل طرح الأسئلة.

مهارات التفكير الّناقد

من خلال الاطلاع على مجموعة من المراجع المختصة في التفكير الناقد، لوحظ وجود مهارات عديدة للتفكير الناقد، ولعل ذلك يعود لتعدد الاتجاهات النظرية التي استخدمها الباحثون في تناولهم لهذا الموضوع، ويمكن تلخيص هذه المهارات على الشكل الآتي:

وضع باير (Beyer, 1995) عشر مهارات للتفكير الناقد، تمثلت في مهارة التمييز بين الحقائق والادعاءات، ومهارة تحديد دقة الخبر وصدقه، ومهارة تحديد صدق المصادر، ومهارة القدرة على التنبؤ، ويشترك باير مع مكفرلاند في مهارة تمييز المعلومات أو المادة ذات العلاقة من غيرها، ويضيف مهارة تعريف الفرضيات غير الواضحة، ومهارة فهم الاختبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة، ومهارة معرفة التناقضات المنطقية، ومهارة تحديد قوة المناقشة وأهميتها، ومهارة التمييز بين الادعاءات ذات القيمة والادعاءات غير ذات القيمة.

في حين ترى قطامي (٢٠٠١) أن مهارات التفكير الناقد تبدأ بتشكيل الفكرة الأساسية، ثم ملاحظة عناصرها وتحديدها، وبعد ذلك طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة، ثم ربطها مع بعضها، لصياغة التعميمات، والقدرة على اقتراح بدائل لصياغة استنتاجات والتمييز بينها إن كانت صحيحة أم خاطئة، مع ضرورة التريث في قبول الأحكام، وتوليد تعميمات جديدة لبناء توقعات وخبرات جديدة يكتسبها الفرد من هذه العناصر.

معايير التفكير النّاقد

يعرف جروان (٢٠٠٢) معايير التفكير الناقد بأنها: "تلك المواصفات العامة المتّفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، التي تتخذ أساسًا في الحكم على نوعّية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح" (ص:٨٠)، وقد أورد الباحثان إيلدر وبول (Elder & Paul, 1996) مجموعة من هذه المعايير تبدأ بالوضوح (clarity) بحيث يجب أن تكون العبارة واضحة لكي يتم فهمها ومعرفة المقصود منها، ومعيار الصّحة (accuracy) والذي يقصد به أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، بالإضافة إلى معيار الدقَّة (precision) والذي يعني استيفاء الموضوع حقه دون زيادة أو نقصان، وكذلك معيار الربط (relevance) والذي يعبر عنه بمدى ارتباط السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش، ثم معيار العُمق (depth) والذي يبحث في المشكلة من جميع زواياها وأبعادها وعدم الأخذ بالظاهر فقط، وكذلك النظر إلى الموضوع من ناحية شمولية تشمل جميع الجوانب والذي يسمى بمعيار الاتِّساع (breadth)، وأخيرًا معيار المنطق(logic) والذي ينظم الأفكار بشكل متسلسل لإحداث ترابط بينها؛ بحيث تؤدي إلى معنى صحيح أو نتيجة مترتبة على المشكلة.

أهمية تعليم التفكير الناقد

يعود بول (Paul, 1984)، وعبد العزيز (٢٠٠٧)، والعياصرة (٢٠١١) الاهتمام في تعليم التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص يعود إلى عدة أسباب منها أن التفكير الناقد:

- يحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي.
- يكسب الطلبة تفسيرات صحيحة و مقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية.
- يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم و ضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة، مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم اليومية والمستقبلية.
- يعمل على تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق أهداف المجتمع المرغوب فيها كما ترى مكفرلاند.
- يؤدي إلى زيادة النمو العقلي و التحصيل الأكاديمي.
- يثري خبرات الطلاب و يحببهم بالجو الصفي.

خصائص الأطفال المعرفية في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية

للأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية خصائص معرفية يراها الخلايلة و اللبابيدي (١٩٩٠) دافعًا لتدريبهم على التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، حيث تمثلت باستعمال الأطفال اللغة بطريقة جيدة، ويبرز ذلك في حبهم الحديث خاصة أمام الجماعة، وتعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص التي تعبر عن تفكير الطفل الناقد وهي خطوة مهمة في إدارة النقاش في استراتيجية مكفرلاند.

ويؤكد الخلايلة واللبابيدي على أن الأطفال في هذه المرحلة يبدون متلهفين على التعلم، لذا يجب على المعلمين أن يستغلوا هذه الخاصية في بناء الدافعية عند الطفل لتعليم التفكير. ويكون الذكاء لدى الأطفال في هذه المراحل متزايدا في هذه الفترة مع وجود فروق فردية بينهم، مع ملاحظة ظهور حب الاستطلاع لديهم.

خصائص تفكير الطفل الناقد

لتفكير الطفل الناقد عدة خصائص أوردتها قطامي (٢٠٠٩)، يمكن تلخيصها: بأن التفكير الناقد محكوم بهدف، أي أن العملية من التفكير لها هدف يجب تحقيقه كاتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى ذلك فتفكير الطفل الناقد يتسم بتعدد صوره وأشكاله، أي قد يكون شكليًا أو لفظيًا أو رمزيًا، أو كميًا، أو مكانيًا، أو منطقيًا، وتضيف قائلةً: إنّ التفكير الناقد لدى الأطفال هو تفكير نسبي، أي أنه مرهون

بمرحلة وهو تفكير نمائي تطوري يزداد مع مرور الوقت، علاوة على ذلك فإنها تصفه أيضًا بأنه متفاعل مع عناصر البيئة، إذ أن البيئة والخبرة المحيطة بالطفل كثيرًا ما تنعكس على تفكير الطفل.

تعليم التفكير الناقد للأطفال

ترى لاي (Lai,2011) أنه على الرغم من توجه بحوث بياجيه لتفسير العمليات المعرفية لدى الأطفال على أنها ناقصة مقارنة مع الأفراد الأكبر سنًا، أي أن الأطفال غير قادرين على استخدام مرحلة العمليات المجردة، التي تعد المرحلة الأساسية التي ينطلق منها التفكير الناقد، إلا أن البحوث الحديثة تتحدث عن عكس هذه الأمور. وتلخص لاي مجموعة من البحوث التي تدعم وجهة نظر إمكانية تعليم الأطفال التفكير الناقد، حيث وجدت إحدى الدراسات كما في دراسة جلمان وماركمن (Gelman & Markman, 1986) أن العديد من الأطفال يندمجون في استخدام العمليات المجردة كما يفعل الكبار، وخلصت إلى أنه يمكن تنمية التفكير الناقد في المناهج المدرسية الابتدائية. في حين ترى سلفا (Silva, 2008) أنه لا يوجد سن محدد يكون الطفل فيه قادرًا على تنمية جوانب التفكير المعقدة، والمراقب لسلوك الأطفال يلاحظ استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بشكل عفوي.

وعلى الرغم من أن التفكير الناقد يمكن أن يتطور مع السن، إلا أنه يمكن أن يستفيد الأطفال من تعليمه في وقت مبكر، ويمكن القول بأن النظرة السابقة التي تنظر إلى صعوبة تعليم التفكير الناقد للأطفال الصغار يمكن اعتبارها نظرة زائفة؛ وذلك نتيجة لعدم وجود خلفية أو ظروف مهيئة ومناسبة للأطفال تساعدهم على الإنخراط في مهام التفكير الناقد كما ترى لاي.

وترى السرور (٢٠٠٥) بأن التفكير الناقد يمكن أن يُعلَّم، لكن لابد من اختيار المهارات والتدريبات التي تتناسب وتستحوذ على اهتمام مجموعة الطلبة الذين سيتم تدريبهم، وإلغاء تلك التي يعتقد بأنها تناسب مجموعة أُخرى من الطلبة، وتكون في مستوى أعلى من مستوى الأعمار التي يجري تدريبها.

ويضيف بيلين وكيس وكومبس ودانيلز (Bailin, Case, Coombs, & Daniels, 1999) إنه يمكن البدء بتعليم الأطفال في مستوى المرحلة الابتدائية من خلال تعريفهم وتدريبهم على عادات العقل، وتقبل آراء الأخرين، والقدرة على رؤية الأشياء من عدة زوايا، وتعليمهم الاستراتيجيات المعرفية من مثل طلب الحصول على أمثلة منتمية إن كان هناك شيء غير واضح، بالإضافة إلى تعليمهم مهارات التفكير الناقد مثل النظر في البدائل والاحتمالات قبل إتخاذ القرار. ويتفق معهم المصري (٢٠٠٣) حيث يرى أن تعود الأطفال على سماع أكثرمن رأي حول مشكلة معينة، وجعلهم يفكرون بتأمل بهدف الوصول إلى تفسير وحلول، هو بمثابة اللبنة الأولى في بناء التفكير الناقد عند الأطفال، وهذا ينشأ عن

طريق إشراك الأطفال في الحوار والنقاش، سواء أكان داخل الأسرة أم في المدرسة في الأمور الحياتية والتربوية قبل إعطاء رأي أو حكم.

ويرى بيكورينو (Pecorino, 2009) أن البدء بتعليم التفكير الناقد للأطفال الصغار يبدأ بتعليمهم إبداء الأسباب، وإعطاء الأمثلة المنتمية، وتتبع الحقائق ذات الصلة بالموضوع، ومراعاة البدائل والإحتمالات، وتقبل وجهات نظر الأخرين.

وتؤكد لاي (Lai,2011) على ضرورة تبني تدريس مهارات التفكير الناقد ابتداءً من مناهج الروضة وعدم اختصاراها على طلبة المدارس الثانوية أو الجامعات، حيث لخصت مجموعة من الدراسات التي دعمت فكرة إمكانية تعليم الأطفال التفكير الناقد وتنميته، حيث وجدت إحدى الدراسات كما في دراسة كونيج وهاريس (Koenig & Harris, 2005) أن الأطفال ما بين عمر ثلاث وأربع سنوات يمكنهم تمييز مصداقية مصادر المعلومات المختلفة، ووجدت دراسة لوتز وكيل (Lutz & Keil 2002) أيضًا أن الأطفال بعمر أربع سنوات لديهم القدرة على معرفة إن اختلاف الأشخاص في الخبرة يولد لديهم آراء مختلفة، في حين وجدت دراسة هيمن وليجر (Heyman & Legare, 2005) بأن الأطفال ما بين سبع و عشر سنوات أصبحوا يدركون بأن هناك دافع لدى الناس لتشويه الحقيقة.

وبذلك فإن اختيار هذه الدراسة لعينة من الطلبة بعمر ثماني سنوات، واختيار مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع كإحدى مهارات التفكير الناقد، باستخدام استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند وبتوفير برنامج تدريبي، يعد مناسبًا للأطفال بهذا العمر ويتفق مع ما تقوله لاي.

اتجاهات تعليم التفكير الناقد

أصبحت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتمامًا أكبر للتفكير الناقد، وتضعه هدفًا من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعلم والتعليم. (العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢). ولذلك اختلفت وجهات النظر بين العلماء والمفكرين حول الطريقة المناسبة لتعليم التفكير الناقد، ونتج عن ذلك ظهور ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير(غانم،٢٠٠٩):

الاتجاه الأول: وهو اتجاه يدعو إلى تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المقررة، وينادي أصحابه بتعليم مهارات التفكير الناقد ضمنيًا في أثناء تدريس المواد الدراسية المقررة، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية، واستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة تنمي هذه المهارات لدى الطلبة.

الاتجاه الثاني: يدعو إلى تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المواد الدراسية الأُخرى باعتباره قدرة أو مهارة عامة، وطبقًا لهذا المنظور فإن الطالب يتعلم مهارات التفكير الناقد - كمهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع مثلًا - بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة وتدريبات واستراتيجيات معينة كاستراتيجية مكفرلاند للكلمات المترابطة ، لتنمي لديه هذه المهارة. ووفق هذا الأسلوب يتم بناء برنامج خاص لتعليم مهارت التفكير الناقد حيث يقوم معلم مختص بتدريب الطلبة، كما هو الحال في هذه الدراسة.

وتضيف سليمان (٢٠١١) الاتجاه الثالث: حيث ترى أن تعليم التفكير الناقد يمكن أن يتم ضمن المواد الدراسية الأُخرى، ويعزز ببرامج مستقلة تدرس خارج المنهج، أي أنه مزيج من الاتجاه الأول والثاني.

دور المعلم في تطوير التفكير الناقد واستخدامه

للمعلم أو المدرب في التفكير الناقد دور كبير في إنجاح عملية تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ويوضح العياصرة (٢٠١١) والسرور (٢٠٠٥) مجموعة من الأدوار التي يجب على المدرب أو المعلم القيام بها كأساسيات لتنمية التفكير الناقد:

يجب على المعلم تحليل النتائج واختيار القضايا والمفاهيم التي يحتمل نجاحها إذا درست بهذه الطريقة، بالإضافة لذلك ينبغي عليه القيام بتعليم استراتيجيات التفكير بشكل مباشر، ونمذجتها بالتفكير بصوت عالٍ.

ولترك أثر كبير لدى الطلبة يجب عليه تشجيعهم، ودعوتهم إلى تبادل اهتماماتهم ، بالإضافة إلى تقديم نموذج للاتجاهات الإيجابية لوجهات النظر المختلفة، وإعطاء تغذية راجعة لما يتطلبه الموقف، والاستماع للطلبة .

دور المتعلم في التفكير الناقد

كما هو الحال في أهمية دور المعلم في تنمية التفكير الناقد، فللمتعلم أهمية لا تقل عنه في إنجاح عملية تنمية التفكير الناقد، إذ يرى مصطفى (٢٠١١) أن للمتعلم في التفكير الناقد مجموعة من الأدوار؛ حيث يظهر الانفتاح ويتقبل أفكار الآخرين، ويستخدم المنطق والدليل العلمي لتطوير أفكاره الشخصية، ويتعاون مع الآخرين في تبادل المعلومات والأفكار والتحاور بما في ذلك الطلبة والمدربين، ويظهر حب الاستطلاع في تطوير وجهات نظر جديدة، ويبحث عن معلومات جديدة للتأكد

من أن جميع الحقائق قد أُخُذت بالحسبان، وإدارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة، حيث يقدم المتعلمون في التفكير الناقد آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة.

النظريات التي فسرت التفكير الناقد

تعد النظريات في علم النفس خلاصة ما توصل إليه الباحثون في مجال السلوك الإنساني وطبيعته، بحيث وضعت في شكل أطر عامة، من أجل تفسير تفاعلات السلوك الإنساني المعقد، وفهمها وذلك من خلال ما تقدمه من مبادىء ومفاهيم. وتحاول النظريات النفسية المعرفية تقديم صورة واضحة لفهم طبيعة التفكير بوجه عام، والتفكير الناقد بوجه خاص. ومن الطبيعي أن لا يتفق المنظرون على تحديد مفهوم واحد للتفكير الناقد، وعلى تحديد طبيعته، ومهاراته، واختباراته، والسبب يعود لصعوبة الموضوع، والبيانات التاريخية، والسياقات الشخصية التي صيغت بها كل نظريةً، بالإضافة إلى تباين الأسس الفكرية الفلسفية التي انطلقت منها كل نظرية، في تناولها لموضوع العقل والمعرفة والعلاقة بينهما، ودور البيئة والوراثة فيها (علي، ٢٠٠٩). ومن أهم النظريات التي فسرت التفكير الناقد:

١- نظرية بلوم Bloom

صنف بلوم (Bloom, 1965) مستويات المعرفة إلى ستة مستويات هي: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، بحيث يبدأ هذا التصنيف بالعمليات الأولية الأساسية ثم يأخذ تدريجيًا بالتعقيد، ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له، ويرى كل من المصري (٢٠٠٣)، وسحيمات (٢٠١٠) بأن التفكير الناقد يحتل المستويات المعرفية العليا الثلاثة (التحليل، والتركيب، والتقويم) عند بلوم، لذا فهو يستلزم التدريب على المهارتين الجزئيتين الأساسيتين (التحليل والتركيب) وصولًا إلى عملية التقويم.

وبناءً على ما تقدم فانه يمكن القول بأن بلوم يرى أن التفكير الناقد عبارة مرادفة لمفهوم التقويم الذي يمثل أعلى مراتب المجال الفكري للأهداف المعرفية للتربية؛ لتقارب مستويات الأهداف لديه مع عناصر ومكونات ومهارات التفكير الناقد.

٢- نظرية جيلفورد (Guilford)

إن التفكير الناقد حسب ما يرى جيلفورد (Guilford)هو عبارة عن قدرات تقويمية (Evaluation Abilities) تقع ضمن وحدات بُعد العمليات، وتتعلق بعمليات التحقق من صحة البيانات أو المعلومات عن طريق معرفة اتفاقها مع أي محك من المحكات المحددة (Boncori, 1998)، (العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢). في حين يرى علي (٢٠٠٩) أن جيلفورد (Guilford) يعرِّف التفكير الناقد على أنه عملية تقويمية (Evaluative) يتمثل فيها الجانبان الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهو بحسب هذا المعنى يعد خاتمةً لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج . وتعد نظرية جيلفورد (Guilford) الأساس النظري الذي اعتمد عليه كثير من الباحثين في بناء اختبار التفكير الناقد ومنهم واطسن وجلاسر(Watson & Glaser) في اختبارهم للتفكير الناقد (Watson & Glaser Critical Thinking Test) ، وتعتبر أيضًا من أكثر النظريات فهمًا ووضوحًا في تحديد قدرات التفكير الناقد.

وترى دونالدسن (Donaldson,2010) بأن جيلفورد (Guilford) يعتبر استخدام الناس لمهارات التفكير الناقد والإبداعي يكون في حل المشاكل التي تواجههم في الحياة اليومية، بحيث يعتبر تعليم مهارات التفكير الناقد عنصرًا أساسيًا لتطوير الإبداع لديه.

٣- نظرية بياجيه (Piaget)

على الرغم من أن بياجيه (Piaget) لم يستخدم كلمة ناقد في نظريته (النمو المعرفي)، إلا أننا نلمس تشابهًا واضحًا بين تصنيفه للتفكير المجرد (مرحلة العمليات المجردة Stage formal operational) وبين ما نعرفه عن التفكير الناقد، أي القدرة على تكوين التعميمات واستخدام الاحتمالات الجديدة ونبذ الأحكام المسبقة على الأمور (مايرز،١٩٩٣؛ سحيمات،٢٠١٠).

ويرى علاونة (٢٠٠٤) بأن مستويات التفكير المنطقية والعملية لدى الطفل تبدأ بمرحلة العمليات المادية (Period of concrete operations)، وهي المرحلة التي يكون فيها سن الأطفال ما بين (٧ – ١١) سنة، وهي المرحلة الابتدائية المناسبة لتدريس استراتيجية مكفرلاند لتنمية مهارات التفكير الناقد البسيطة، مثل مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع. حيث يرى عبد العزيز (٢٠٠٧) أن الطفل في هذه المرحلة يصبح قادرًا على تصنيف الموضوعات ويرتبها في سلاسل وموضوعات، بالإضافة إلى قدرة الطفل على فهم المفردات.

إن هدف التربية الرئيس حسب ما يراه بياجيه (Piaget) هو خلق أفراد يتمكنون من إبتكار أشياء جديدة وليس إعادة بناء الأشياء القديمة التي صنعتها الأجيال السابقة، بالإضافة إلى تدريب العقول على عدم القبول بكل شيء يقدم إليها من دون فحص وتحليل (Elkind, 1970).

ويرى بياجيه (Piaget, 1963) أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر، هما التنظيم (Organization)، و التكيف (Adaption)، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها. وينظر بياجيه (Piaget) إلى تكيف الأفراد على أساس عمليتين متكاملتين هما: التمثل (Assimilation) والملاءمة (Accommodation). فالتمثل (Assimilation) يعني تطبيق نمط معين من السلوك على موقف جديد أو حادثة جديدة، تتناسب مع ما لدى الفرد من أبنية معرفية، أما الملاءمة (Accommodation) فتعرف بأنها نزعة الفرد لأن يغير إستجاباته لتتلاءم مع البيئة الخارجية المحيطة به، كأن يغير الفرد من تركيبته المعرفية ليواجه مطالب البيئة الخارجية.

إن عمليتي التمثل والملاءمة ضروريتان للتفكير الناقد، بحيث أنها كلما كانت متوازنة كانت مستويات التفكير الناقد عالية، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار بأن التمثل هو رأي الفرد والملاءمة فهي أراء الأخرين المحيطين بالفرد، ومن البديهي أن يكون إصدار الأحكام لدى مثل هذا الفرد سليمًا وإتخاذه للقرارات مناسبًا لابتعاده عن التعصب أو التعميم المطلق (علي، ٢٠٠٩).

يشير بياجيه (Piaget, 1963) إلى الموازنة بين عمليتي التمثل والملاءمة على أنهما متعادلاتان، بحيث يعبران عن علاقة تكاملية، وإن هذه النتيجة ضرورية لتوفير التفاعل بين الطفل وبيئته، وبالتالي تحقيق التكيف الذي يقضي بالفرد إلى تحقيق التوازن العقلي. فالتوازن عبارة عن موازنة بين عمليتي التمثل والملاءمة، وعدم التعادل يعني فقدان الموازنة بينهما وعندما يختل التوازن المعرفي لدى الفرد فان هذا يدفعه إلى البحث عن التوازن.

ويرى عبد الرحيم (١٩٨٣) بأن مرحلة العمليات المجردة (Stage formal operational) تمر بمرحلتين: الأولى استخدام الفرد للتفكير الاستدلالي الاستنباطي (Deductive Reasoning) في حل المشكلات، أما المرحلة الثانية فيستخدم التفكير الاستدلالي الاستقرائي (Inductive Reasoning) أي أنه يستطيع استنتاج العام من الخاص، وتعد المرحلة الثانية من المراحل المتطورة التي يصل إليها الفرد خلال مرحلة النضج في النمو المعرفي لديه.

وعليه فان منظور بياجيه (Piaget) يعد أكثر شمولًا ومنطقيةً في فهم طبيعة التفكير الناقد، من حيث العمليات العقلية والمعرفية؛ لأنه يعتمد في تفسيره على آلية إجراء العمليات العقلية من جهة، والمرحلة التي يتمكن الفرد فيها من إجراء هذه العمليات من جهة أخرى.

٤- نظرية ريتشارد بول (Richard Paul)

يرى بول (Paul, 1984) أنه ينبغي معرفة أن هناك ميلًا طبيعيًا لدى الأفراد لأخذ وجهات نظرهم عن الأخرين بالحسبان، وينبغي العمل من أجل التغلب على هذا الميل. ويؤكد جابر (٢٠٠٨) بأن بول (Paul) ميّز بين المعنى الضعيف والمعنى القوي للتفكير الناقد، إذ أن الأشخاص الذين يستخدمون قدراتهم في التحليل والمحاورة ويهدفون من ذلك مهاجمة الأخرين الذين يخالفوهم الرأي، فإنهم من خلال ذلك مارسوا المعنى الضعيف للتفكير الناقد، وفي المقابل فإن المعنى القوي للتفكير الناقد يتمثل في وضع فرضيات الشخص لفحص قوي للآراء المخالفة له.

في حين وضح الحارثي (١٩٩٩) بأن بول (Paul) قسم الأشخاص الذين يستخدمون التفكير إلى ثلاثة أقسام وهم: المفكر الناقد، والمفكر الأناني، والمفكر غير الناقد. فالمفكر الناقد لديه هو إنسان منطقي غير متحيز يتمتع بمهارات تفكير عالية، أما المفكر الأناني فهو الشخص الذي يتبع مسارًا ضعيفًا في التفكير بحيث يتمركز حول نفسه، ويركز على تحقيق مصالحه الشخصية عن طريق اللعب بأفكار الأخرين، والسيطرة على عواطفهم، في حين أن المفكر غير الناقد هو الشخص الذي لديه مهارات ضعيفة ويسهل على الأخرين خداعه والسيطرة عليه.

بيّن بول أنه على الرغم من الاختلاف في وجهات نظر الباحثين فيما يتعلق بطبيعة القدرة على التفكير الناقد، إلا أنهم يجمعون على أهمية تنمية القدرة لدى الطلبة لعدة أسباب منها: إن هذا النوع من التفكير يحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، يؤدي الى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلبة، ذلك أن التعلم في أساسه هو عملية تفكير، ومن ناحية أخرى فان استخدام التفكير يؤدي بالطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وضبطه، الأمر الذي ينتج عنه أن تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة، ومن ثم يهيئ الفرصة لتدريبهم على إصدار الأحكام وصنع القرارات في حياتهم.

ويمكن القول بأن بول ومكفرلاند يشتركان في الهدف من التفكير الناقد، الذي يقود إلى تلبية حاجة أساسية في المجتمع الديمقراطي تتمثل في تكوين مواطن مستنير برأيه يؤمن بما هو سليم وصحيح، وينزع إلى التصرف بتعقل وحكمة، بحيث يعتقدان بأن التفكير الناقد أصبح مطلبًا رئيسيًا

لفئات المجتمع جميعها، فالفرد الذي يمتلك هذه القدرات يكون مستقلًا في تفكيره ومراقبًا له ومتحررًا من التبعية، وقادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته.

٥- نظرية روبرت إنيس (Robert Ennis)

عرّف روبرت إنيس (Ennis,1985) التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي منطقي يهدف للوصول إلى قرار أو الدفاع عن شيء نؤمن به، وما يتطلبه من صياغة للفرضيات وطرح الأسئلة ووضع البدائل والقيام بالتجريب. ويتصف التفكير الناقد عند إنيس (بصفتين: الأولى: بأنه تفكير عقلي بحيث يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة مسوغة بطريقة مقبولة، أما الصفة الثانية لهذا التفكير إنه تفكير متأمل يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل بها إلى الاستنتاجات والقرارات، بحيث تتطلب هذه القرارات نوعين من الحكم على الأقل، يرتبط الأول بمقبولية الأسس التي يبنى عليها ذلك الاعتقاد، في حين يتعلق الثاني بالاستدلال من الأسس المقبولة إلى الاعتقاد الذي يجب الأخذ به، ويشكل هذان النوعان أساسًا لتحديد المهارات التي تشكل التفكير الناقد.

وتؤكد العفون وعبد الصاحب (٢٠١٢) بأن إنيس يرى أن قدرات التفكير الناقد هي أكثر وضوحًا وشمولًا وأوسع مجالًا من القدرات العقلية العليا، التي تشمل بحسب تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التربوية مستويات (التحليل، التركيب، والتقويم)، اذ يضيف التفكير الناقد إلى هذه القدرات القدرة على (الملاحظة، والتفسير) وفق محكات معينة، بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين، لذا فإن قدرات التفكير الناقد أكثر مناسبة للتطبيق في الصفوف الدراسية من قدرات التفكير العليا.

وبحسب (الحموري والوهر، ١٩٩٨) فان عملية التفكير الناقد عند إنيس تمر بثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة التعريف والتوضيح (Clarity) : تتضمن هذه المرحلة القدرة على تحديد المشكلة والأسباب، وصياغة الأسئلة المناسبة لموقف ما، والقدرة على فرض الفرضيات، وتحديد الاستنتاجات.

ب- مرحلة الحكم على المعلومات (Decision about belief or action): وتتضمن هذه المرحلة القدرة على تحديد مصداقية الملاحظات والمعلومات الأساسية المتعلقة بالموضوع، والتمييز بينها وبين المعلومات الأقل ارتباطًا بها.

ت- مرحلة الاستنتاج (Critical thinking dispositions): وتتضمن هذه المرحلة القدرة على حل المشكلات والتنبؤ بالنتائج المحتملة لها، والحكم على نوعية النتائج الاستقرائية وعلى صدق الاستدلالات.

ويؤكد إنيس (Ennis,1985) أن قدرات التفكير الناقد تعد إحدى مزايا التفكير العلمي، إذ تشكل جزءًا مهمًا في سلسلة العمليات التي يتضمنها التفكير العلمي، إذ يلاحظ على أن التفكير الناقد يتميز أيضًا بمزايا التفكير العلمي من حيث الموضوعية وضرورة إخضاع المعلومات والبيانات إلى معايير موحدة في كل موضوع، والقدرة على التفسير ومقارنة البدائل، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات صادقة.

٦- نظرية باير (Beyer)

إن مفهوم التفكير الناقد لدى باير (Beyer,1985) يشير إلى أنه عملية تحديد دقة وصحة قيمة المعلومات أو المعرفة، وهو يشير إلى العملية المتعددة الجوانب التي تشمل المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، التي تتفاعل فيما بينها لتشكل بمجموعها هذا النوع من التفكير، بحيث تشمل المعرفة ما يعرفه الفرد لمصادر المعلومات المتصلة بالمجال الذي يتعامل معه بالإضافة إلى الخبرة ومعرفة آراء الآخرين، وتشمل المهارة العمليات التي تساعد الفرد على تركيب المعلومات وتنظيمها وتقويمها، فيما تشير الاتجاهات إلى مجموعة من الاتجاهات التي يركز عليها التفكير الناقد كحب الاستطلاع للاستزادة من المعرفة.

ويعتقد باير بأن حل المشكلات واتخاذ القرارات أشمل من التفكير الناقد، فهما إستراتيجيتان تفكيريتان تتكون كل واحدة منهما من مجموعة من العمليات التي يتبعها الفرد بشكل متسلسل، أما التفكير الناقد فهو مجموعة من العمليات التي تجرى بصورة منفردة أو مجتمعة أو بأي تنظيم، لكنه أكثر تعقيدًا من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد ليس مرادفًا لصنع القرار أو حل المشكلات وذلك لأنه يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة ويسأل عن مدى صدقها أو أهميتها أو دقتها، ويتضمن نزاعات وطرائق تدعم حكمه.

وينظر عبيد (٢٠٠٤) أن باير قسم التفكير إلى أربعة مستويات، هي:

- مهارات تفكير أساسية وتتضمن: المعرفة، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم.
- عمليات عقلية متوسطة وتتضمن: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- استراتيجيات عقلية وتتضمن: حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتكوين المفاهيم.
- العمليات فوق المعرفية وتتضمن جميع العمليات السابقة .

ويؤكد باير إلى أن مهارات التفكير الناقد لا تصبح قديمة أبدًا، بل على العكس فإنها تمكننا من امتلاك المعلومات وفهمها، من دون الأخذ بعين الاعتبار الوقت أو المكان أو نوع المعلومات التي تطبق فيها.

ويمكن القول بعد الإطلاع على الأطر النظرية السابقة للتفكير الناقد بأن مكفرلاند اتخذت منحًا توليفيًا من النظريات السابقة في استراتيجتها، تمثلت في اتفاقها مع كل من نظرية جيلفورد (Guilford) ونظرية ريتشارد بول (Richard Paul) في الهدف من التفكير الناقد، وأهميته في إعداد المواطن الصالح المستنير برأيه، القادر على إتخاذ القرارات في حياته، واتفاقها مع نظرية روبرت إنيس (Robert Ennis) بالقدرة على تدريس مهارات التفكير الناقد داخل الصفوف المدرسية، في حين اتفقت مع نظرية بلوم (Bloom) من خلال اعتمداها على المستويات المعرفية لدى بلوم مجاريةً لمستواه المعرفي دون توسع، فالطفل يستمع ويقرأ الكلمات والمفاهيم فيفهمها (الفهم والاستيعاب)، ويدرك خصائصها (التطبيق)، وبذلك يقوم بتحليلها إلى عناصرها المتشابهة (التحليل)، ليقوم بربطها معًا للخروج بتعميم (التركيب)، يدعم وجهة نظره في اتخاذ قراره (التقويم)، وذلك في مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع. وتتضمن استراتيجية مكفرلاند مجموعة من الإجراءات الواجب اتباعها، من ضمنها الدخول في نقاش ما بين الأطفال أنفسهم والأطفال والمعلم، لتتفق مع نظرية باير (Beyer) في معرفة وجهات النظر المختلفة واحترام هذه الآراء، بحيث تتم هذه العملية المعرفية ضمن ما يسمى بعملية التوازن العقلي ما بين التمثل والملاءمة في نظرية بياجيه (Piaget, 1963) لاتخاذ قرار مناسب.

استراتيجيات تدريس التفكير الناقد

ورد في الأدب التربوي مجموعة من استراتيجيات لتدريس التفكير الناقد تمثلت في :

- استراتيجية مكفرلاند (McFarland, 1985).
- استراتيجية سميث (Smith, 1983).
- استراتيجية أورايلي (O’Reilly, 1985).
- استراتيجية باير (Beyer, 1985) .
- استراتيجية مونرو وسلاتر (Munro & Slater, 1985)

استراتيجية سميث (Smith, 1983):

تنطلق هذه الاستراتيجية من خلال نظرتها إلى التفكير الناقد ومفهومه، فهي ترى أن التفكير الناقد مجموعة من المهارات الفرعية، التي يستخدمها الفرد من أجل الحصول على صحة المعلومات لإتخاذ القرار المناسب، فهي تركز على مهارة واحدة من مهارات التفكير الناقد، ألا وهي مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات، التي تبنى على الفهم والتفسير لمجموعة من الأسئلة التي تتحدث عن المحتوى ومصدره ومصداقيته، والأسس التي اعتمدت عليها المعلومات وغيرها. وذلك من خلال مواقف تتضمن أسئلة ونقاشات تدريبية.

استراتيجية أورايلي (O'Reilly, 1985):

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب الطلبة على جعلهم مفكرين ناقدين، من خلال إعطائهم موقفًا معينًا يؤمنون بصحته، ومن ثم يبدأ المدرب أو المعلم بتشكيك الطلبة في ما يصدقون به، من خلال ذكر نقاط الضعف في الموقف المذكور، وبذلك يقوم المعلم بتعليم الطلبة مهارة تحديد الدليل وتقويمه من خلال دعم وجهات النظر بأدلة مقنعة من خلال النقاش.

استراتيجية باير (Beyer, 1985):

تركز هذه الاستراتيجية على تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد من خلال خطوات مدروسة يتم فيها تقديم المهارة، وتعريفها، وشرحها، وعرضها، ومناقشتها مع الطلبة، وتدريبهم عليها تطبيقيًا، وإعطاء وقت كافٍ لمراجعة ما تم تنفيذه، ويجب التركيز على ذكر الخصائص الأساسية للمهارة، لذلك توجد إستراتيجيتان تخدمان هذا الموقف:

الأولى: تقدم الخصائص الأساسية للمهارة بوضوح من قبل الطلبة وتجربتها ومن ثم مناقشتها ومراجعة خصائصها بصورة نهائية، حيث تعد هذه الاستراتيجية استقرائية.

الثانية: تقدم مكونات المهارة بصورة صحيحة منذ البداية ومن قبل المعلم وخاصة إذا كانت معقدة، ويتم تجريبها من قبل الطلبة،ويتم مناقشتها، حيث تعد هذه الاستراتيجية مباشرة.

إن استراتيجية باير للتفكير الناقد تهدف إلى تقديم الطرق المختلفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بشكل يشمل أدوار المعلمين والطلبة.

استراتيجية مونرو وسلاتر (Munro & Slater, 1985):

ترى هذه الاستراتيجية الطريقة التي يتم تقديم المعلومات الحقيقية المحدودة للطلبة على أنها تقدم

بشكل موسع غير محدود، وذلك يؤدي إلى التناقض المعرفي لدى الطلبة من حيث دقة المعلومات كحقائق أو آراء، لذلك فإن المهارة التي ترتكز عليها هذه الاستراتيجية هي مهارة التمييز ما بين الحقائق والآراء، باعتبارها الخطوة الأهم من خطوات التفكير الناقد لدى الطلبة، ولذلك يجب على الطلبة معرفة مفاهيم وخصائص الحقائق والآراء، لجعلهم قادرين على التمييز فيما بينها.

معايير بناء برامج تنمية مهارات التفكير الناقد

إن بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ليس بالأمر السهل، وهناك معايير لبناء مثل هذه البرامج، تم وضعها من قبل الخبراء والمختصين لضمان فاعلية تلك البرامج، ومن هذه المعايير:

استناد البرنامج إلى أساس نظري، وأن يكون البرنامج واقعيًا وعمليًا، بحيث يمكن تطبيقه، وضرورة التزام البرنامج التدريبي بالوقت الكافي لتثبيت المهارة مع تنويع نشاطاته؛ بحيث يشمل نشاطات مهنية وعلمية وثقافية وغيرها، وإعداد المعلم أو المدرب الذي يطبق البرنامج إعدادًا مهنيًا، والاستفادة من أكثرمن برنامج، ومحاولة بناء برنامج بدلًا من تبني برنامج جاهز (أبو جودة، ٢٠٠٤).

قياس التفكير الناقد

المطلع على البحوث العلمية والإطار المعرفي في مجال التفكير الناقد يجد العديد من الأدوات المستخدمة في قياس التفكير الناقد منها: اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical thinking Test) كما في دراسة (الجدوع، ٢٠٠٧). واختبار إنيس – وير للتفكير الناقد (The Ennis – Weir Critical Thinking Test) (محمد،١٩٩٦). واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test "CCTS") كما في دراسة (علاونة،٢٠٠٧). واختبارات أخرى معدة

من قبل الباحثين تقيس جانبًا واحدًا، أو عدة جوانب من التفكير الناقد كمقياس مكفرلاند للكلمات المترابطة (McFarland) كما في دراسة كل من (مهيد،١٩٨٦)، ودراسة (عليان،١٩٩١)، ودراسة (الخزام،١٩٩٨)، ودراسة (الحوسني، ٢٠٠٠)، ودراسة (الزعبي، ٢٠٠٣)، حيث يقيس بعضها التفكير الناقد عن طريق فقرات وأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، أو بيان درجة صحة أو خطأ فقرة، أو معلومات متضمنة او غير متضمنة، من خلال مواقف معينة، يطلب من المفحوص الاستجابة لها.

المحور الثاني: استراتيجية مكفرلاند (McFarland)

تعود هذه الاستراتيجية لتدريس التفكير الناقد ومهاراته المختلفة إلى المربية ماري مكفرلاند (McFarland, 1985) التي كانت تهدف من ورائها إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، كمهارة من مهارات التفكير الناقد، وإخراج فكر متكامل لدعم وجهة النظر في مواد الدراسات الاجتماعية، وتعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في تعليم التفكير الناقد لدى الطلبة في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية.

وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى إستراتيجيتين فرعيتين على النحو الأتي:

١- الاستراتيجية الأولى: استراتيجية الكلمات المترابطة.

٢- الاستراتيجية الثانية: استراتيجية الدفاع عن وجهات النظر.

تقدم هاتان الإستراتيجيتان أمثلة على تعليم هادف، يؤدي إلى تطوير وتحسين جانب واحد من جوانب التفكير الناقد، ألا وهو تمييز المادة ذات العلاقة من غير ذات العلاقة، وهو أحد مهارات التفكير التي تم استعراضها سابقًا، وهذا ما تم تناوله في هذه الدراسة، وعليه فإن استراتيجية مكفرلاند تمتاز بأنها تقدم العون للطلبة للتفكير بطريقة ناقدة، عن طريق نقاش صفي لإعدادهم بالتدريب على المناقشة عبر سنوات الدراسة، حتى يأتي الوقت الذي يطبقون فيه المهارات باستقلالية، وبتوجيه نقاش محدد، وتؤهلهم لامتلاك مهارة التفكير الناقد (الزعبي، ٢٠٠٣). وقد قدمت مكفرلاند كلًا من هاتين الإستراتيجيتين، من منطلق أن لهما غرضًا "هدفًا" يمكن تحقيقه من قبل الطلبة، بالإضافة إلى وصف للخطوات في تنفيذ الاستراتيجية، وخطوات مقترحة يمكن استخدامها في تنفيذ المهارة، و أخيرًا قواعد لتوجيه تطبيق المهارة.

أولًا: استراتيجية الكلمات المترابطة:

إن الغرض من استراتيجية الكلمات المترابطة هو توفير فرص لتعليم الطلبة وتدريبهم على تمييز المادة ذات العلاقة من المادة غير ذات العلاقة، ومن ثم التوصل إلى تعميم يعبر عن معيار الربط، ويمكن التعبير عن هذا التعميم شفهيًا، وهذا يتم في مرحلة الروضة حتى الصف الثاني الأساسي، ويتم التعبير كتابيًا للصفوف الأعلى.

وفي هذه الاستراتيجية يتم استبعاد كلمة غير ذات صلة من قائمة، مثل جملة تحتوي على أربع كلمات، أما الكلمات الثلاث المتبقية فيتم دمجها لتكوين جملة توضح الجانب المشترك من الموضوع الرئيس الذي يجمعه، مثال ذلك:

الكلمات الأربع الآتية (أب، أم، وردة، أخت) حيث يطلب من الطلبة التفكير باستبعاد الكلمة غير ذات الصلة من الكلمات الموجودة في القائمة، وهي في هذا المثال كلمة (وردة)، لأنها ليست ذات علاقة بالكلمات الموجودة في القائمة نفسها. وبعد ذلك يمكن صوغ تعميم من الكلمات الأربع المتبقية، بحيث يكون التعميم على النحو الآتي:

(تتكون الأسرة من أب، وأم، وأخت)، ويكون الموضوع الرئيس هنا (أفراد الأسرة).

ويقوم المعلم في هذه الاستراتيجية بإرشاد الطلبة عن طريق مجموعة من الإجراءات المهمة الاتية (McFarland, 1985):

١- وضع مجموعات مكونة من أربع كلمات تتناول موضوعًا معينًا، يعرفها الطلبة من خلال خبراتهم أو دراستهم، يكون في كل مجموعة ثلاث كلمات ذات علاقة، وكلمة واحدة ليس لها أي علاقة.

٢- قيادة الطلبة بتدريب ونقاش صفي، يساعدهم على تحديد الكلمات الثلاث التي لها علاقة، واستخراج الكلمة التي ليس لها علاقة مع ذكر السبب.

٣- ربط الكلمات الثلاث ذات العلاقة في عبارة، تبين مدى ترابطها مع بعضها البعض وعلاقتها بالموضوع، ولذلك يعتبر تحديد العبارة هو المعيار الذي يحكم على تمييز الطلبة للمواد ذات الصلة من غير ذات الصلة.

٤- تشجيع الطلبة على التفكير بأسلوب منطقي وصحيح، من أجل ربط الكلمات ذات العلاقة بالموضوع.

ويؤكد (سعادة، ٢٠٠٣) على أنه يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على ميادين المعرفة الأخرى غير الدراسات الاجتماعية مثل التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية المهنية.

ثانيًا : استراتيجية الدفاع عن وجهة النظر:

تؤكد مكفرلاند بأن الهدف من هذه الاستراتيجية هو تقديم فرص التعليم والتدريب القادر على تطوير الحجج ذات الصلة بتدعيم وجهة نظر حول موضوع ما، ويمكن وصف هذه الاستراتيجية من خلال الآتي: بعد عملية جمع المعلومات يتبين وجود أكثر من وجهة نظر للموضوع، تؤدي إلى تطوير التفكير لدى الطلبة.

وفي هذه الاستراتيجية يتم إرشاد الطلبة من قبل المعلمين، بدءًا باقتراح وجهات نظر حول موضوع معين، ومن ثم اختيار وجهة نظر من بين وجهات النظر المطروحة، ليتم بناء عبارة داعمة

لها ذات صلة، ثم يتم تقييم كل سبب من منطلق دقته، والاختيار المحدد للكلمات التي تعكس وجهة نظر بأفضل طريقة، وبعد ذلك يتم ترتيب عبارات داعمة لوجهة النظر للتوصل إلى الدفاع الأكثر إقناعًا لها، ثم اختيار وجهة نظر أخرى مختلفة، بحيث تدور حول الموضوع نفسه، مما يسهم في تشجيع الأطفال على المشاركة من خلال افتراض وجهة نظر أخرى، ومناقشتها مع شخص آخر يتبنى وجهة نظر مناقضة، من خلال (المناظرة، أو العمل على كتابة فقرتين تلخصان وجهتي النظر المختلفتين، أو العمل على كتابة مقال لصالح إحدى وجهات النظر المختلفة) (McFarland, 1985).

وفي هذا السياق أكد أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) على أهمية دور المعلم في تعليم التفكير الناقد للطلبة في استراتيجية مكفرلاند، وذلك لمواجهة وجهات النظر المتباينة.

إن ما يميز استراتيجية مكفرلاند (الكلمات المترابطة) عن باقي استراتيجيات التفكير الناقد مجموعة من الخصائص التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

- تناولها فئة الأطفال في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية الأولى (الحلقة الأساسية الأولى).
- اختصارها على مهارة واحدة من مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة).
- تقديمها إجراءات واضحة ومتسلسلة في كيفية تدريب الطلبة على مهارة تمييز المادة ذات الصلة كإحدى مهارات التفكير الناقد.
- مساهمتها في تشجيع الطلبة على احترام آراء الآخرين والاستماع إليهم ومناقشة أفكارهم.
- تأكيدها على دور المعلم كمدرب للطلبة لمساعدتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، من خلال توفير بيئة مناسبة للتفكير.
- إمكانية تطبيقها على ميادين المعرفة المختلفة غير الدراسات الاجتماعية.
- تعتبر هذه الاستراتيجية مهارات التفكير الناقد مهارات يمكن تعليمها للأفراد من خلال توفير الأنشطة الملائمة.
- تقدم هذه الاستراتيجية على صورتين: الأولى من خلال دمجها بالمواد الدراسية المختلفة، والثانية يتم تعليمها بصورة مستقلة عن المواد الدراسية.

المحور الثالث: الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات حول التفكير ومهاراته وأنواعه المختلفة وطرق تنميته، وحظي التفكير الناقد بنصيب كبير من تلك الدراسات، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات التي تضمنت متغيري الدراسة الحالية أو أحد المتغيرين، مرتبةً زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث، ومصنفةً إلى:
أولًا: الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجية مكفرلاند (McFarland) في تنمية التفكير الناقد.
ثانيًا: الدراسات التي تناولت أثر استخدام طرق وبرامج معينة في تنمية التفكير الناقد.

أولًا: الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجية مكفرلاند (McFarland) في تنمية التفكير الناقد:

إنه في حدود الاطلاع على مجموعة من الأبحاث التربوية، تبين وجود ندرة في الدراسات التي تناولت استراتيجية مكفرلاند (McFarland) للكلمات المترابطة بصورة مباشرة، ومع ذلك استطاع الباحث الحصول على الدراسات الآتية، التي تناولت أثر استخدام استراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد:

أجرى جوارنة، و عيادات، وشديفات، و خصاونة (Jawarneh,; Iyadat, Shudaifat,& Al-; Khasawneh,2008) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية مونروا وسلاتر، واستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد في المدارس الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، التي درست باستخدام استراتيجية منرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند، ولم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بالإضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل ما بين الاستراتيجية والجنس.

وقام الحوري، وهنداوي، وادعيس، وشرقاوي، والقاسم (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند (McFarland) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بتطوير وحدة تعليمية من كتاب تاريخ أوروبا في العصور الوسطى للصف الثامن الأساسي، تم تطبيقها على مجموعتين تجريبيتين، باستخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات

التفكير الناقد ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح استخدام استراتيجيات التدريس المستخدمة (التمييز بين الحقيقة والرأي) في بحثهم.

ويلاحظ على الدراستين السابقتين استخدام الباحثين لاستراتيجيات تستخدم في تنمية التفكير الناقد، مثل استراتيجية مكفرلاند، واستراتيجية مونرو وسلاتر، بالإضافة لاستخدامهم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، لمعرفة أثر الاستراتيجيتين في تنمية التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج وجود أثر للاستراتيجيات المستخدمة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت أثر استخدام طرق وبرامج معينة في تنمية التفكير الناقد:

تعد الدراسات التي تناولت أثر استخدام طرق وبرامج معينة في تنمية التفكير عديدة ومنها:

قام مهيد (١٩٨٦) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التدريس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في مهارة التفكير الناقد، لدى عينة من طلبة الصف الأول الإعدادي في مادة الجغرافيا، وقد قام بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين: الأولى تم تدريسها بطريقة الاكتشاف، أما المجموعة الثانية فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد قام الباحث بتطوير اختبار للتفكير الناقد، متبنيًا استراتيجية مكفرلاند للكلمات المترابطة (McFarland) للتفكير الناقد، وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار التفكير الناقد، تعزى إلى طريقة التدريس بالاكتشاف والتقليدية لصالح طريقة الاكتشاف.

وأجرت هابوش (Haboush, 1990) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج خاص للتفكير الناقد على عينة من طلبة الصف السادس والسابع والثامن، حيث تلقى طلبة المجموعة التجريبية التدريب على البرنامج في التفكير الناقد، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب على البرنامج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد.

وهدفت دراسة عليان (١٩٩١) تعرف أثر طرق التدريس بالاكتشاف وبطريقة المحاضرة على تنمية الفكير الناقد، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للتفكير الناقد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعات التجريبية، التي تعرضت للتدريس بطريقة الاكتشاف، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي مجموعة تعزى للجنس.

وقام ويستود (Westwood,1993) بدراسة هدفت لدمج مهارات التفكير في منهاج الدراسات الاجتماعية، لطلبة الصف الثالث لتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى تحسن الطلبة في مهارات التفكير الناقد.

وأجرى محمد (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج خاص مبني على طريقة العالمة هارنادك (Harnadek) معدل على البيئة الأردنية، لتدريب الطلبة على التفكير الناقد، ولمعرفة أثر البرنامج استخدم الباحث صورة معدلة من اختبار واطسن – جليسر للتفكير الناقد، حيث أظهرت النتائج أثرًا لصالح المجموعة التجريبية، التي تعرضت للبرنامج التدريبي ليعكس فاعلية البرنامج المعد، ولم تظهر النتائج أثرا يعزى للجنس.

وقام الخزام (١٩٩٨) بدراسة هدفت للكشف عن فاعلية التدريس بالاكتشاف وبالمحاضرة، في تنمية التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة على شكل مقياس للتفكير الناقد مبني على استراتيجية مكفرلاند، وأشارت النتائج إلى فاعلية طريقة الاكتشاف في تنمية التفكير الناقد.

في حين أجرت مكرنيك (MCrink,1999) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر برنامج تدريبي مطور على تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث استخدمت الباحثة اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للبرنامج المستخدم في دراستها.

وهدفت دراسة الحوسني (٢٠٠٠) التعرف على مدى فاعلية أسلوب تدريس التاريخ بأسلوب القصة التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية . وقد قام الباحث بتدريس العينة بأسلوب القصة التاريخية في شعبتين. وقد أعد الباحث اختبارين أحدهما للتحصيل، والآخر للتفكير الناقد ممثلًا باختبار مكفرلاند (McFarland) لقياس مهارة الكلمات المترابطة، وقام أيضًا بإعداد المادة التي تمثلت بإعادة صياغة وحدة (تكوين الدول الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين) من كتاب التاريخ المقرر بما يتفق وأسلوب القصة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب القصة التاريخية في اختبار مهارة الكلمات المترابطة مكفرلاند (McFarland)، واختبار التحصيل.

وقام الزبيدي (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير تدريس الأحياء بالدورة التعليمية القائمة على نموذج كولب على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود أثر للبرنامج المستخدم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وقامت العبدلات (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة برنامجًا مستقلًا عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية واقعية، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية على شكل لقاءات بواقع ثلاثين ساعة تدريبية، واستخدمت الباحثة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد المعدل للبيئة الاردنية لمعرفة أثر البرنامج، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس.

وأجرى لافي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الطريقة المستخدمة في مهارات التفكير الناقد، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

كما أجرى الزعبي (٢٠٠٣) دراسة بعنوان أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق الهدف من الدراسة، قام الباحث بإعداد أدوات البحث المكونة من البرنامج التعليمي، واختبار التحصيل المعرفي، واختبار التفكير الناقد وفق استراتيجية مكفرلاند للكلمات المترابطة (McFarland)، وتوصل الباحث إلى أن استخدام كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في التعليم يؤدي إلى زيادة في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة من الزمن.

وهدفت دراسة أبو جودة (٢٠٠٤) دراسة تعرف أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستدلال، والتقويم) لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي وطبق على أفراد المجموعة التجريبية لمدة ٩ أسابيع، وتم قياس أثر البرنامج بواسطة اختبار كليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

لمتغير الجنس لصالح الاناث في المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين البرنامج والجنس.

وقام الحموري (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر منهاج إثرائي في الدراسات الإجتماعية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات نحوها لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس واطسن – جلسر للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى للمنهاج الإثرائي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير تعزى للجنس والتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

وأجرى القاسم (٢٠٠٥) دراسة هدفت لمعرفة أثر برنامج تعليمي تعلمي مبني على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كليات المجتمع الأردني. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء المتعدد استمدت مواضيعها من الثقافة الإسلامية التي تدرس في كليات المجتمع. ولقياس أثر البرنامج استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المعدل للبيئة الاردنية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير تعزى للجنس والتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

وهدفت دراسة علاونة (٢٠٠٧) تعرف أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام بتطوير اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ليتناسب مع المحتوى والبيئة الأردنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

في حين قام الجدوع (٢٠٠٧) بدراسة هدفت لمعرفة أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Right Intelligent system of knowledge “RISK”) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس كورنيل للتفكير الناقد، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم من قبل الباحث.

وقام الربيحات (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية "تنال القمر" في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث برنامجًا تدريبيًا يحتوي على دليل للمعلم تضمن المحتوى التعليمي، وأعد أيضًا اختبارًا لاستيعاب النصوص الأدبية واختبارًا للتفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد، تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح الذين درسوا باستخدام استراتيجية "تنال القمر". وعدم وجود فروق ذات دلالة لتفاعل الاستراتيجية مع الجنس في مستوى التفكير الناقد.

وأجرى براهمة (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مبني على العصف الذهني لتدريس العلوم لطلاب الصف السابع الأساسي في تنمية التفكير الناقد لديهم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وتحليل نتائجها، وجود العديد من الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية وطرق واستراتيجيات مختلفة، أظهرت فاعليتها في تنمية التفكير الناقد. ويمكن من خلال ذلك استنتاج وتلخيص الأمور الأتية:

١- وجود أثر ايجابي في استخدام استراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، كما في نتائج دراستي جوارنة وأخرون (Jawarneh et al., 2008)، ودراسة (الحوري وأخرون، ٢٠٠٩).

٢- اتفقت مجموعة من نتائج الدراسات السابقة على أن البرامج التدريبية تساعد في تنمية التفكير الناقد، مثل دراسة هابوش (Haboush, 1990)، ودراسة (العبدلات،٢٠٠٣).

٣- بينت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود أثر إيجابي لمجموعة الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، كما هو الحال في في طريقة الاستكشاف لدى (مهيد، ١٩٨٦)، وأسلوب القصة القصيرة (الحوسني، ٢٠٠٠).

٤- أشارت بعض نتائج الدراسات إلى أن الطرق والبرامج التدريبية المستخدمة لم تساعد في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، كما هو الحال في دراسة مكرنيك (MCrink,1999).

٥- بينت مجموعة من نتائج الدراسات السابقة عدم وجود أثر في تنمية التفكير الناقد يعزى للجنس كما هو الحال في دراسة جوارنة وأخرون (Jawarneh et al., 2008)، ودراسة (عليان، ١٩٩١). في حين أشارت نتائج دراسة (أبو جودة، ٢٠٠٤) أن هناك أثرًا يعزى للجنس في تنمية التفكير الناقد لصالح الإناث.

٦-أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر للتفاعل ما بين المجموعة والجنس كما هو الحال في دراسة (لافي،٢٠٠٣)، ودراسة (أبو جودة،٢٠٠٤). في حين لم تظهر أي نتائج لأثر التفاعل ما بين المجموعة والجنس في دراسة (الحموري، ٢٠٠٤)، ودراسة (القاسم، ٢٠٠٥).

٧- أجريت معظم الدراسات السابقة على طلبة المرحلة الأساسية العليا، وطلبة المرحلة الثانوية، وطلبة الكليات والجامعات، في حين لم تُجرَ أي دراسة سابقة على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية (المرحلة الأساسية الدنيا).

٨- ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند (McFarland) وبخاصة التي تتناول فئة الأطفال من مرحلة الروضة حتى الصف الثالث الأساسي، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها، بالإضافة لخروجها عن سياق مواد الدراسات الاجتماعية باشتمالها مواد تعليمية مختلفة الطبيعة مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم والتربية الرياضية وغيرها.

إن هذه الدراسة حاولت معرفة إمكانية تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة كإحدى مهارات التفكير الناقد باستخدام برنامج تدريبي معد لتلك العينة من الطلبة التي لم تتطرق إليها معظم الدراسات، وبالتالي فإنه من المتوقع أن تعطي نتائج الدراسة الحالية إضافة جديدة إلى نتائج الدراسات السابقة من حيث استخدامها لاستراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند (McFarland)، واختيارها فئة جديدة من الطلبة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لمجتمع وأفراد الدراسة وأدواتها وإجراءات تطبيقها، بالإضافة إلى منهجية وتصميم البحث، والمتغيرات المستقلة والتابعة فيها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائجها.

مجتمع الدراسة وأفرادها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية / الأردن في منطقة شمال عمان للعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢)، وذلك لملاءمة أعمار الطلبة مع استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند.

أما أفراد الدراسة فقد تكونوا من (١١٤) طالبًا وطالبةً تم تعيينهم بشكل قصدي على أربع مجموعات، منها شعبتان من شعب الصف الثالث الأساسي في مدرسة ذكور وادي السير الإعدادية وعددها (٦١) طالبًا، شكلّ طلاب إحدى الشعبتين (٣١) طالبًا المجموعة التجريبية، وقد تم إخضاعها للبرنامج التدريبي المعد مسبقا من قبل الباحث، وشكل طلاب الشعبة الأخرى (٣٠) طالبًا المجموعة الضابطة ولم يتم إخضاعها للبرنامج التدريبي.

كما تضمن أفراد الدراسة شعبتين من شعب الصف الثالث الأساسي في مدرسة إناث وادي السير الإعدادية وعددها (٥٣) طالبةً، وقد شكلت طالبات إحدى الشعب (٢٨) طالبةً المجموعة التجريبية، وقد تم إخضاعها للبرنامج التدريبي المعد مسبقًا من قبل الباحث، وشكلت طالبات الشعبة الأخرى (٢٥) طالبةً المجموعة الضابطة، والتي لم يتم إخضاعها للبرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (١) توزيع طلبة أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس.

الجدول١. توزيع طلبة أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
ذكور	٣١	٣٠	٦١
إناث	٢٨	٢٥	٥٣
المجموع	٥٩	٥٥	١١٤

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأداة الآتية:

أولاً: مقياس التفكير الناقد المعد من قبل الباحث.

وفي ما يأتي توضيح لمكونات الأداة وخطوات إعدادها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها.

مقياس التفكير الناقد

قام الباحث بإعداد مقياس للتفكير الناقد (الملحق رقم ٣)، بحيث أعد لقياس مهارة تمييز المادة ذات الصلة من المادة غير ذات الصلة باعتبارها إحدى مهارات التفكير الناقد مستندا إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند (McFarland, 1985).

ويتكون المقياس من سؤالين رئيسيين، يحتوي كل سؤال على عدة مواقف محيرة تتطلب من الطالب استخدام التفكير الناقد من خلال استخدام مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع، ويحتوي السؤال الأول على (١٠) فقرات تتضمن (١٠) مواقف محيرة تقيس قدرة الطالب على تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن غيرها، ويحتوي كل موقف على (٤) كلمات، ثلاث منها ذات صلة بموضوع معين، بحيث يقوم الطالب بتمييز الكلمة المختلفة بتحديدها، مع ذكر سبب يربط الكلمات الثلاث الباقية في موضوع واحد من وجهة نظره.

في حين يتكون السؤال الثاني من (٥) فقرات تتضمن (٥) مواقف محيرة، يحتوي كل موقف على ثلاث كلمات مترابطة في موضوع معين، يقوم الطالب بذكر سبب تصنيف الكلمات السابقة مع بعضها البعض من وجهة نظره، لتحديد الموضوع الذي كان سببًا في تصنيف الكلمات مع بعضها البعض.

ويجدر الاشارة إلى أن آلية تنفيذ المقياس كانت تتم بشكل فردي مع كل طالب وطالبة، بحيث يتم قراءة السؤال والفقرة والمواقف المحيرة والكلمات وتوضيحها للطالب والطالبة، وبعد التفكير يتم تحديد الكلمة المختلفة بوضع دائرة عليها، مع كتابة السبب الذي يربط باقي الكلمات (سبب اختيار الكلمة المختلفة) كما في السؤال الأول، أو كتابة سبب تصنيف الكلمات في مجموعة واحدة كما هو الحال في

السؤال الثاني، مع مراعاة قيام المعلم بكتابة التعميم في السؤالين. وفي ذلك تحييد لعنصرا القراءة والكتابة لهذه الفئة من الطلبة لتجنب تأثيرهما في نتائج المقياس.

تصحيح المقياس

تم رصد علامة واحدة لكل فقرة من فقرات المقياس، ففي حالة السؤال الأول تم وضع علامة واحدة للفقرة الواحدة إذا تم تحديد الكلمة المختلفة مع ذكر سبب يربط الكلمات الباقية أو سبب اختلاف الكلمة، أما في حالة تحديده للكلمة المختلفة دون ذكر سبب يربط الكلمات الباقية أو سبب اختلاف الكلمة فإنه لا يحصل على علامة، في حين لو تم تحديد الكلمة المختلفة وذكر سببًا غير صحيح فإنه لن يحصل على علامة.

أما السؤال الثاني ففي حال تم ذكر السبب الصحيح في ربط الكلمات في موضوع معين فسيتم وضع علامة واحدة. وبذلك تكون العلامة النهائية العليا للمقياس (١٥) وهو عدد فقرات المقياس.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المحتوى بالنسبة للمقياس، حيث أعده الباحث بالاعتماد على الأدب النظري المتعلق باستراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند (McFarland, 1985) ومجموعة من الدراسات السابقة كما في دراسات كل من: (مهيد، ١٩٨٦)، (الحوسني، ٢٠٠٠)، (الزعبي،٢٠٠٣)، (Jawarneh, et al., 2008) (الحوري وآخرون، ٢٠٠٩)، وذلك من خلال النظر إلى طبيعة بناء مقياس الكلمات المترابطة للتفكير الناقد في تلك الدراسات، وموضوعاتها، والعينة التي طبقت عليها، وطريقة التصحيح المستخدمة.

وللتأكد من صدق المقياس تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين (الملحق رقم ١)، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته لمستوى طلبة الصف الثالث الأساسي، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، بالإضافة إلى مدى قدرتها على قياس مهارة تمييز المادة ذات الصلة عن المادة غير ذات الصلة بالموضوع باعتبارها إحدى مهارات التفكير الناقد، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أشار إليها المحكمون.

وبعد جمع المقياس من المحكمين تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظاتهم وإجراء التعديلات ومنها:

إلغاء دور الطالب في القراءة والكتابة من خلال استبداله بدور المعلم في القراءة لأسئلة المقياس وفقراته والكتابة لأفكار الطالب بعد التوضيح والشرح، ووضع الحركات على الحروف، وإلغاء الصور الموجودة في المقياس، وإخراج المقياس على شكل كتيب مطوي، وإضافة مواقف محيرة للفقرات، وتغيير بعض الكلمات لصعوبتها على الطلبة، وإلغاء بعض الفقرات التي لا تراعي النوع الاجتماعي، واستبدال بعض المفاهيم المبهمة على الطلبة بمفاهيم أسهل.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير الناقد بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق المقياس (test-retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة من خارج أفراد الدراسة مكوّنة من (٣٣) طالبًا وطالبةً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩١)، وبذلك يتمتع هذا المقياس بثبات مرتفع، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

البرنامج التدريبي

أعد الباحث برنامجًا تدريبيًا مستندًا إلى استراتيجية الكلمات المترابطة (الملحق رقم ٢). وقد أعد البرنامج التدريبي مدعمًا بأوراق العمل، بحيث يتكون من عشرة لقاءات بموضوعات مختلفة تتناول (اللغة العربية، الخضراوات والفواكه، وسائل النقل، الرياضة، البيت، المدرسة، الأطعمة، الحيوانات، التربية الاسلامية، حالات المادة)، بحيث يكون ذلك من خلال إجراءات مخططة منظمة متسلسلة، من خلال عقد ١٠ جلسات تدريبية، مدة كل جلسة ٤٠ دقيقة خارج وقت المنهاج الدراسي.

وقد تم اتباع خطوات وتعليمات السير بهذه الاستراتيجية في البرنامج التدريبي وفق الخطوات الآتية (McFarland, 1985):

١- وضع عدة مجموعات مكونة من أربع كلمات تتناول موضوعًا معينًا، يعرفها الطلبة من خلال خبراتهم أو دراستهم، يكون في كل مجموعة ثلاث كلمات ذات علاقة، وكلمة واحدة ليس لها أي علاقة.

٢- قيادة الطلبة بتدريب ونقاش صفي، يساعدهم على تحديد الكلمات الثلاث التي لها علاقة، واستخراج الكلمة التي ليس لها علاقة مع ذكر السبب.

٣- ربط الكلمات الثلاث ذات العلاقة في عبارة تبين مدى ترابطها مع بعضها وعلاقتها بالموضوع، ولذلك يعتبر ذكر السبب هو المعيار الذي يحكم على تمييز الطلبة للمواد ذات الصلة من غير ذات الصلة بالموضوع.

٤- تشجيع الطلبة على التفكير بأسلوب ناقد وصحيح، من أجل ربط الكلمات ذات العلاقة بالموضوع.

خطوات إعداد البرنامج التدريبي

وقد تم إعداد البرنامج التدريبي وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد عناوين اللقاءات والموضوعات، بحيث تكون ضمن البيئة المعرفية للطلبة وخبراتهم.

٢- كتابة أهداف اللقاءات.

٣- توضيح دور المعلم ودور الطالب بالتفصيل.

٤- اختيار السلوك المدخلي المتمثل بالتهيئة والتمهيد المناسب لكل لقاء.

٥- صياغة المحتوى التدريبي من خلال إبراز الأنشطة المستخدمة في اللقاءات، حيث يحتوي كل لقاء على نشاطين رئيسيين، يتكون النشاط الأول من مجموعات من الكلمات المصنفة مسبقًا، وعلى الطلبة ذكر سبب تصنيفها في مجموعة واحدة. أما النشاط الثاني فيحتوي أيضا على مجموعات من الكلمات، بحيث تحتوي كل مجموعة على أربع كلمات، ثلاث منها ذات علاقة، وكلمة واحدة ليس لها علاقة، ويطلب من الطلبة استخراج تلك الكلمة، مع ذكر تعميم يربط الكلمات الباقية مع بعضها البعض، ضمن إطار النقاش الصفي واحترام جميع الآراء المطروحة.

٦- إعداد أوراق العمل المناسبة لكل لقاء، والتي تشتمل على تدريبات فردية للطلبة على مهارة تمييز المادة ذات الصلة.

٧- غلق الموقف التعليمي بأنشطة منتمية لموضوع اللقاء.

صدق البرنامج التدريبي

تم التحقق من صدق البرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين (الملحق رقم ١)، للحكم عليها من حيث مدى مناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، ومدى ملاءمة محتواها لتلك الفئة، بالإضافة إلى مدى قدرتها على تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة عن المادة غير ذات الصلة بالموضوع باعتبارها إحدى مهارات التفكير الناقد.

وبالإضافة إلى ذلك تم تطبيق أحد اللقاءات على شعبة من شعب الصف الثالث الأساسي خارج أفراد الدراسة، لمعرفة مواطن القوى والضعف والقابلية للتطبيق، وكيفية تفاعل الطلبة مع هذا البرنامج التدريبي.

وبعد جمع البرنامج التدريبي من المحكمين، تم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات ومنها: إلغاء الهدف الوجداني من جميع اللقاءات، تغيير مجموعة من اللقاءات إلى موضوعات أخرى مثل موضوع الألوان، وتغيير مجموعة من الكلمات غير الواضحة للطلبة، وتنظيم التمهيد باختصاره، وإدراج عنصر الوسائل الحسية وشبه الحسية في التمهيد، وتوزيع الزمن بشكل يراعي جميع النشاطات، وإعادة إخراج ورقة العمل بشكل يتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة.

إجراءات الدراسة

١. تم تعيين أفراد الدراسة بشكل قصدي ليكونوا أربع مجموعات من مدرسة ذكور وادي السير الإعدادية، ومدرسة إناث وادي السير الإعدادية التابعتان لوكالة الغوث الدولية/الأردن، لمنطقة شمال عمان.

٢. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من رئاسة الجامعة الاردنية موجه الى عطوفة مدير التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية (الملحق رقم ٦).

٣. الحصول على الموافقة من عطوفة مدير التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية موجه الى المدارس المعنية (الملحق رقم ٧).

٤. إعداد البرنامج التدريبي المستند الى استراتيجية الكلمات المترابطة، وعرضه على مجموعة من المحكمين، للتحقق من صدقه.

٥. إعداد مقياس التفكير الناقد وعرضه على عدد من المحكمين المختصين، وذلك للتحقق من صدقه.

٦. تعديل أداة الدراسة.

٧. تطبيق مقياس التفكير الناقد على عينة خارج أفراد الدراسة للتحقق من ثبات المقياس.

٨. التنسيق مع إدارات المدارس المستهدفة للتطبيق، من خلال تعريفهم بالهدف من إجراء الدراسة، وإطلاعهم على البرنامج التدريبي وأبعاده، ومقياس التفكير الناقد المعد للدراسة.

٩. تم أخذ القياس القبلي للمتغيرات التابعة: مقياس التفكير الناقد المعد للمجموعات التجريبية والضابطة.

١٠. تطبيق برنامج البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين في الفترة الواقعة من ٢٠١٢/٣/٢٥ إلى ١٩ / ٤ / ٢٠١٢ .

١١. إجراء القياس البعدي على المجموعات التجريبية والضابطة.

١٢. تصحيح المقياس، وتفريغ بياناته، وإجراء المعالجات الإحصائية.

١٣. استخراج النتائج ومناقشتها.

منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، إذ تم تعيين أربع مجموعات من الطلبة بشكل قصدي، بحيث تكونت من مجموعتين ضابطتين (ذكور وإناث) ومجموعتين تجريبيتين (ذكور وإناث)، وخضعت المجموعتان التجريبيتان للبرنامج التدريبي، بينما لم تخضع المجموعتان الضابطتان للبرنامج التدريبي، وقد طبق مقياس التفكير الناقد على المجموعات قبليًا وبعديًا .

تصميم الدراسة

اتخذت الدراسة التصميم الآتي:

EG: O1 X O1

CG: O1 O1

حيث أن EG : المجموعتان التجريبيتان التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

CG: المجموعتان الضابطتان التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

O1: القياس القبلي لأداء أفراد المجموعات التجريبية والضابطة.

X: المعالجة التجريبية وهي التدريس بالبرنامج التدريبي للمجموعتان التجريبيتان.

O1: القياس البعدي لأداء أفراد المجموعات التجريبية والضابطة.

متغيرات الدراسة

فيما يأتي تحديد لمتغيرات الدراسة:

١- المتغيرات المستقلة وتتمثل في:

- البرنامج التدريبي المستند لاستراتيجية الكلمات لمكفرلاند، المعد من قبل الباحث.
- الجنس: وله مستويان (الذكور والإناث).

٢- المتغير التابع:

مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع كإحدى مهارات التفكير الناقد، المقاسة بالدرجات البعدية للطلبة على مقياس التفكير الناقد الذي أُعد خصيصًا لذلك.

المعالجة الإحصائية

لمعالجة بيانات الدراسة إحصائياً والإجابة عن أسئلتها تم استخدام البرنامج الإحصائي: الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واستخدم تحليل التباين الثنائي المشترك Analysis of Covariance 2 X 2 (ANCOVA) على نتائج أداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد البعدي، لفحص أثر البرنامج التدريبي والجنس والتفاعل بينهما في تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة في الموضوع كإحدى مهارات التفكير الناقد.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال أداء طلبة أفراد الدراسة على مقياس التفكير الناقد، وذلك لتحقيق هدف الدراسة في معرفة أثر البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد في مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة عن المادة غير ذات الصلة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل يوجد فرق بين متوسط أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند، ومتوسط أداء أفراد المجموعتين الضابطتين الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان؟

٢- هل يختلف أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

٣- هل يختلف أثر البرنامج التدريبي تبعاً لتفاعل البرنامج التدريبي والجنس (ذكور وإناث) في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع)؟

أجابت نتائج الدراسة عن أسئلتها، وأشارت إلى النتائج المتعلقة بكل منها، وفيما يأتي عرض تفصيلي لإجابات الأسئلة والنتائج المتعلقة بها.

السؤال الأول: هل يوجد فرق بين متوسط أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين الذين سيتعرضون للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند، ومتوسط أداء أفراد المجموعتين الضابطتين الذين لن يتعرضوا للبرنامج التدريبي من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي على مقياس التفكير الناقد ، تبعا لمتغيري البرنامج التدريبي (المجموعتين الضابطتين والتجريبيتين) والجنس (ذكور وإناث)، والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول ٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفكير الناقد تبعاً لمتغيري البرنامج التدريبي والجنس

البرنامج التدريبي	الجنس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريبية	ذكر	٦,٢٣	٢,٥٢٦	١٣,٧١	١,٤٨٨	١٣,٧٠٣	٣١
	انثى	٧,٤٦	٣,٧٦٦	١٣.٩٣	١,٢٤٥	١٣,٣٩٧	٢٨
	المجموع	٦,٨١	٣,٢٠٨	١٣,٨١	١,٣٧١	١٣,٥٥٠	٥٩
الضابطة	ذكر	٥,٣٧	٣,٢٢٢	٦,٣٠	٣,٧٥٢	٦,٦٥٨	٣٠
	انثى	٥,٨٠	٣,٢٠٢	٧,٤٤	٣,٢٠٣	٧,٦١٤	٢٥
	المجموع	٥,٥٦	٣,١٩٠	٦,٨٢	٣,٥٢٨	٧,١٣٦	٥٥
المجموع	ذكر	٥,٨٠	٢,٨٩٧	١٠,٠٧	٤,٦٧٦	١٠,١٨١	٦١
	انثى	٦,٦٨	٣,٥٧٨	١٠,٨٧	٤,٠٢٩	١٠,٥٠٥	٥٣
	المجموع	٦,٢١	٣,٢٤٦	١٠,٤٤	٤,٣٨٦	١٠,٣٤٣	١١٤

تشير النتائج المبينة في الجدول (٢) إلى أن متوسط الأداء البعدي على مقياس التفكير الناقد لأفراد المجموعتين التجريبيتين التي طبق عليها البرنامج كان أعلى من متوسط الأداء القبلي، وكان على التوالي: (١٣,٨١)، (٦,٨١). كما يتبين أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعتين التجريبيتين كان أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعتين الضابطتين التي لم يطبق عليهما البرنامج، وكان على التوالي: (١٣,٥٥٠)، (٧,١٣٦).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين هذين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك 2 X 2 (ANCOVA) Analysis of Covariance كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول ٣. تحليل التباين الثنائي المشترك ٢ × ٢ (ANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي على أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على مقياس التفكير الناقد تبعا لمتغيري البرنامج التدريبي والجنس (ذكور، إناث)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي (المصاحب)	٢٠١,٩٣٨	١	٢٠١,٩٣٨	٣٩,٢٥٢	٠,٠٠٠
البرنامج التدريبي	١١١٩,٤٥٤	١	١١١٩,٤٥٤	٢١٧,٥٩٦	٠,٠٠٠
الجنس	٢,٩٣٣	١	٢,٩٣٣	٠,٥٧٠	٠,٤٥٢
المجموعة × الجنس	١١,٢٣٩	١	١١,٢٣٩	٢,١٨٥	٠,١٤٢
الخطأ	٥٦٠,٧٦٦	١٠٩	٥,١٤٥		
الكلي	٢١٧٤,٠٧٠	١١٣			

يتضح من الجدول (٣) وجود دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) عند مستوى (α =٠,٠٥) لقيمة "ف" (٢١٧,٥٩٦) المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي في تحليل التباين الثنائي المشترك ٢ × ٢ (ANCOVA) لأداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد البعدي مع القبلي. وهذه النتيجة تعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة أفراد الدراسة على مقياس التفكير الناقد البعدي تعزى لأثر البرنامج التدريبي؛ وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر في تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع في التفكير الناقد لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين بشكل ملحوظ. حيث كانت الفروقات جوهرية بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين لصالح المجموعتان التجريبيتان.

السؤال الثاني: هل يختلف أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

يبين الجدول (٣) نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك ٢ × ٢ (ANCOVA) بين أداء الطلبة على المقياس البعدي والقبلي لدى طلبة مجموعات الدراسة، ومن هذا الجدول يتضح عدم وجود دلالة إحصائية (٠,٤٥٢) عند مستوى (α =٠,٠٥) لقيمة "ف" (٠,٥٧٠) المتعلقة بأثر الجنس في تحليل التبـاين الثـنائي المشترك ٢ × ٢ (ANCOVA) لأداء الطلبة على المقياس البعدي مع القبلي؛ الأمر الذي يعني أن أداء الطلاب لا يختلف عن أداء الطالبات نتيجة لأثر الجنس.

السؤال الثالث: هل يختلف أثر البرنامج التدريبي تبعاً لتفاعل البرنامج التدريبي والجنس (ذكور وإناث) في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع)؟

يوضح الجدول (٣) نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك ٢ × ٢ (ANCOVA) بين أداء الطلبة على المقياس البعدي والقبلي لدى طلبة مجموعات الدراسة، ومن هذا الجدول يتضح عدم وجود دلالة إحصائية (٠,١٤٢) عند مستوى (α =٠,٠٥) لقيمة "ف" (٢,١٨٥)، المتعلقة بأثر التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس في تحليل التباين الثنائي المشترك ٢ × ٢ (ANCOVA) لأداء الطلبة على المقياس البعدي مع القبلي. وهذه النتيجة تعني عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال أداء طلبة أفراد الدراسة على مقياس التفكير الناقد. ويتناول التفسيرات التي أدت إلى ظهور هذه النتائج وارتباطها بنتائج الدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها في الدراسة الحالية، بالإضافة إلى مجموعة من التوصيات.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وتم مناقشة النتائج مرتبة وفق ترتيب أسئلة الدراسة كما يأتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

في ما يخص السؤال الأول الذي يدور حول أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لطلبة الصف الثالث الأساسي، فقد تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفكير الناقد بين الطلبة في المجموعتين التجريبيتين الذين تلقوا تدريبًا على البرنامج التدريبي، والطلبة في المجموعتين الضابطتين الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين. وهذا يعني أنه من الممكن القول: بأن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع أفراد المجموعتين الضابطتين. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما اتصف به البرنامج التدريبي من مواصفات، منها ما يتعلق بطبيعة الموضوعات المطروحة البسيطة التي تتناسب مع أعمار أفراد الدراسة من مثل (اللغة العربية، والخضراوات والفواكه، ووسائل النقل، والرياضة، والبيت، والمدرسة، والأطعمة، والحيوانات، والتربية الإسلامية، وحالات المادة)، حيث تعتبر هذه الموضوعات مشوقة للطلبة وتوجد ضمن خبراتهم المعرفية التي تعرضوا لها في المنهاج المدرسي ليتفق هذا التفسير مع ما ورد في دراسة العبدلات (٢٠٠٣) من أهمية اختيار مواضيع البرامج التدريبية الخاصة بالتفكير الناقد.

بالإضافة يمكن القول: بأن إعداد البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة امتاز بتركيزه على مهارة واحدة من مهارات التفكير الناقد، وهي مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع، وهذا أسهم في تنمية هذه المهارة بشكل كبير.

إن التسلسل والتشويق للمتعلمين في استراتيجية الكلمات المترابطة يمكن اعتباره من أحد العوامل التي أدت إلى جذب إنتباههم وزيادة دافعيتهم نحو المادة التدريبية كما في نتائج دراسة جوارنة وآخرين (Jawarneh et al., 2008)، ودراسة الحوري وآخرين (٢٠٠٩) الذين أكدوا على ذلك، ويمكن تمثيل هذه الخاصية بعرض مجموعة من التعليقات التي ذكرها الطلبة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي من مثل:

- لماذا لا نبدأ بهذه اللعبة الجميلة بسرعة؟
- هل ستأتي غدًا لتلعب معنا؟

ويمكن القول بأن البرنامج التدريبي أسهم على تنشيط العملية العقلية لدى الطلبة، وحثَّهم على التفكير الناقد ليتفق هذا التفسير مع تفسير نتائج دراسة براهمة (٢٠١٠) الذي أكد على أهمية دور البرامج التدريبية في إبعاد الجمود الفكري، وقد عبر الطلبة عن ذلك بقولهم:

- تحتاج الإجابة إلى التفكير.
- انتظر قليلًا حتى أفكر.
- سأحتاج إلى المزيد من الوقت للتفكير.

وثمة عامل آخر قد يكون لعب دورًا في أثر البرنامج التدريبي، حيث يتمثل في كون الباحث هو من أدار البرنامج التدريبي كما في دراسة القاسم (٢٠٠٥) الذي وجد أن إدارة البرنامج التدريبي من قبل الباحث يؤدي إلى زيادة فرص نجاح تأثير البرنامج التدريبي. إن إطلاع الباحث على الأساس النظري وإعداد البرنامج التدريبي من قبله أدى إلى إيجاد إتقان وحرص في عملية تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع).

ومن التفسيرات الممكنة لأثر البرنامج التدريبي مساهمته في إعطاء الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، كونه مستندًا إلى استراتيجية الكلمات المترابطة والتي تعطي الطلبة الحرية للمناقشة

والتعبير عن آرائهم، حيث لا توجد إجابة خطأ، فالموقف المحير الواحد له عدة إجابات وجميعها صحيحة في إطار معايير التفكير الناقد التي وردت في الفصل الثاني من هذه الدراسة. وهذا ما أشار إليه الجدوع (٢٠٠٧) في دراسته من أهمية أعطاء الطلبة الحرية وتوفير مناخ يتسم بالايجابية.

كما يمكن القول بأن أهم ما ميّز البرنامج التدريبي مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وتمثل ذلك من خلال إعداد البرنامج التدريبي بإيجاد سلوك مدخلي لجميع اللقاءات يتعلق بالموضوعات التي سيتناولها كلٌ منها، وتوفير تمهيد يعمل على ايجاد "درجة معرفية" واحدة لجميع الطلبة - قدر المستطاع - قبل البدء بإجراء تنفيذ الاستراتيجية، بالإضافة لذلك فإن آلية تنفيذ البرنامج التدريبي لم تعتمد على مهارات القراءة والكتابة، فالمعلم هو من يقرأ وهو من يكتب، والطالب هو من يفكر. وهذا بدوره أدى للحصول على استجابات من معظم الطلبة. حيث أدت هذه الميزة إلى التقليل من خجل الطلبة لضعفهم في مهارات القراءة والكتابة، وزادت شعورهم بالثقة بالنفس، وشجعتهم على المشاركة والتعبير عن الآراء بحرية.

ويمكن أن يعود أثر هذا البرنامج التدريبي إلى توفير التفاعل ما بين الطلبة أنفسهم من جهة، والطلبة والمعلم من جهة أخرى، في جو يسوده النقاش والاحترام المتبادل دون توجيه نقد إلى الآراء المطروحة. حيث أكد البرنامج التدريبي على دور الطالب على أنه هو المحور الأساس، ودور المعلم هو التوجيه والإرشاد وتقديم المساعدة وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة بطريقة مشجعة وهذا ما اتفق مع تفسير نتائج دراسة العبدلات (٢٠٠٣) التي أبرزت أهمية دور المتعلم والمعلم مع إلغاء المركزية التقليدية لدور كل منهما في البرامج التدريبية، ويمكن تمثيل ذلك بتعليقات الطلبة ومنها:

- لنستمع إلى ما يقوله زميلنا.

- لقد أجاب أحمد الإجابة نفسها، لماذا نقوم بتكرارها؟!

- إنها الإجابة التي كنت أريد أن أقولها! لقد سبقتني إليها.

وقد لوحظ أنه عند البدء بتطبيق البرنامج التدريبي وجود صعوبة تكتنف معظم الطلبة من الأدوار المطلوبة منهم في البرنامج التدريبي، وسرعان ما بدت هذه الصعوبة بالزوال مع التقدم في تطبيق البرنامج التدريبي من خلال مساندة المعلم لهم، وتجلى ذلك بالسرعة التي أصبح الطلبة يفكرون بها،

ونوعية الأفكار التي يعبرون عنها، حتى أن مجموعة من الطلبة بدأوا بمساعدة زملائهم في توضيح المطلوب منهم ويبدو ذلك في أحد تعليقاتهم وتفاعلهم مع بعض الطلبة:

- يتطلب هذا النشاط استخراج الكلمة المختلفة عن باقي الكلمات.

- اذكر سبب تشابه هذه الكلمات مع بعضها البعض.

ومن الأمور التي يمكن أن تعزى لنجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع باعتبارها إحدى مهارات التفكير الناقد، اشتماله على الأنشطة المساندة لتنمية تلك المهارة من خلال العمل على أوراق العمل بشكل فردي، لتشجيع الطلبة على التفكير الناقد من خلال عزل عنصر الخوف المعرفي (مهارات القراءة والكتابة)، والاجتماعي (التحدث أمام الآخرين) وهذا ما يتفق مع تفسير نتائج دراسة (براهمة، ٢٠١٠) الذي أوضح أهمية دور الأنشطة المساندة في البرامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد.

ولابد من الإشارة إلى أن الاتجاه المستخدم في تعليم التفكير الناقد في هذا البرنامج التدريبي يدعو إلى تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المواد الدراسية الأُخرى باعتباره قدرة أو مهارة عامة، وطبقًا لهذا المنظور فإن الطالب يتعلم مهارات التفكير الناقد - كمهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع مثلًا - بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة وتدريبات واستراتيجيات معينة، مما أسهم في تنمية تلك المهارة لدى طلبة المجموعة التجريبية بشكل فعال.

ويمكن القول: إن نتائج هذا السؤال أيَّدت ما قالته كل من مكفرلاند (McFarland, 1985) ولاي (Lai,2011) عن إمكانية تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد للأطفال في المرحلة الابتدائية إذا ما توافرت المواقف والخبرات المناسبة لتلك الفئة والتشجيع المناسب.

وجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد على ما جاءت به نتائج الدراسات حول أثر استراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد، إذ اتفقت مع نتائج دراسة جوارنة وآخرين (Jawarneh et al., 2008)، ونتائج دراسة الحوري وآخرين (٢٠٠٩).

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة في أثر البرامج التدريبية المختلفة، التي وجدت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا على أثر البرامج التدريبية المختلفة في تنمية مهارات التفكير الناقد كما في نتائج دراسات: مكرنيك (MCrink,1999) التي عزت نتائج دراستها إلى أسباب إدارية تتعلق بالمدربين وعدد

أفراد الدراسة المشاركين في دراستها، ودراسة (الزبيدي،٢٠٠١) الذي أرجع السبب في ذلك إلى طبيعة موضوع البرنامج التدريبي (العلوم) وقلة الأنشطة والتدريبات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

تضمنت إجابة السؤال الثاني النتيجة الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس التفكير الناقد، أي أن التحسن في أداء الذكور على مقياس التفكير الناقد لا يختلف عن تحسن الإناث في الأداء على نفس المقياس، وقد يعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل التي ساهمت في تحقيق تلك النتيجة من أهمها:

إن عملية التفكير الناقد عملية عقلية يقوم بها الذكور والإناث على حد سواء، وكلاهما نتاج المجتمع نفسه الذي عرضهما لظروف متشابهة كما في تفسير نتائج دراسة العبدلات (٢٠٠٣) و دراسة القاسم (٢٠٠٥)، ودراسة جوارنة وأخرون (Jawarneh et al., 2008). ومن الممكن اعتبار التشابه في البيئة التعليمية لدى كل من الذكور والإناث، أحد العوامل التي لعبت دورًا أساسيًا في إيجاد مثل تلك نتيجة، حيث يدرس جميع الطلبة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، بالإضافة لتعرض جميع الطلبة إلى نفس الخبرات التعليمية (موقف تعليمي موحد) كما في دراسة عليان (١٩٩١) الذي وجد نفس النتيجة. وهذا يعني تساوي الفرص أمام جميع الطلبة كي يتأثروا بالبرنامج التدريبي، لما له من أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع).

بالإضافة إلى ذلك يمكن اعتبار تشابه الطلبة (الذكور والإناث) في الظروف الاجتماعية والاقتصادية أحد العوامل التي ساهمت في تحقيق تلك النتيجة كما في نتيجة دراسة الحوري وآخرين (٢٠٠٩) الذين حصلوا على نفس النتيجة. ومن الملاحظ أن معظم الطلبة يسكنون في المنطقة نفسها.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبو جودة، ٢٠٠٤) في وجود أثر للجنس لصالح الإناث في تحسن مهارات التفكير الناقد لديهن. وتعزي ذلك إلى الجدية والاهتمام من الإناث في الإجابة على الاختبار بشكل جيد بعيداً عن التخمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث، المتعلق بأثر البرنامج التدريبي تبعاً لتفاعل البرنامج التدريبي (ضابطة

وتجريبية) والجنس (ذكور وإناث)، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن درجة تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، كانت واحدة بالنسبة لجميع الطلبة سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (القاسم، ٢٠٠٥)، ودراسة (الربيحات، ٢٠٠٩)، و دراسة الحوري وأخرين (٢٠٠٩) الذين لم يجدوا أثرًا للبرنامج التدريبي يعزى إلى التفاعل مابين البرنامج التدريبي والجنس. لذلك لم تظهر فروقًا للبرنامج التدريبي على تنمية التفكير الناقد للذكور دون الإناث، أو الإناث دون الذكور. بالإضافة إلى ذلك فإن نتائج أداء الإناث ونتائج أداء الذكور لم تختلف عند عدم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة الضابطة لتتفق مع تفسير نتائج دراسة (الحموري، ٢٠٠٤)الذي وجد النتيجة نفسها.

وعليه فإنه يمكن عزو سبب هذه النتيجة إلى جميع العوامل التي خلصت إلى ما اتصف به البرنامج التدريبي من مواصفات عديدة من مثل طبيعة الموضوعات المطروحة، واستناده إلى استراتيجية الكلمات المترابطة التي تعد متسلسلة ومشوقة للمتعلمين، وإدارة البرنامج التدريبي من قبل الباحث نفسه، وتوفير البرنامج التدريبي للمناخ الإيجابي لايجاد جو يسوده الاحترام والنقاش المتبادل وتعريض جميع أفراد الدراسة لظروف تعليمية متشابهة بتوفير موقف تعليمي موحد لجميع الطلبة ذكورًا وإناثًا. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسات كل من (لافي،٢٠٠٣)، ودراسة (أبو جودة،٢٠٠٤) الذين وجدوا أثرًا للتفاعل ما بين المجموعة والجنس.

التوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة، تم استخلاص التوصيات الأتية:

- تضمين المناهج المدرسية لاستراتيجية الكلمات المترابطة في أنشطتها، وتدريب المعلمين على استعمال استراتيجية الكلمات المترابطة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام استراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبخاصة لفئة الأطفال بمراحل الروضة، والأطفال في المرحلة الابتدائية لندرتها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠٠٧)، **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، (ط١)، عمان: دار المسيرة.

أبو جودة، صافية (٢٠٠٤)، **أثر برنامج تعليمي - تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

براهمة، محمد (٢٠١٠)، **فاعلية برنامج تدريبي مبني على العصف الذهني لتدريس العلوم لطلاب الصف السابع الأساسي في تنمية التفكير الناقد لديهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

جابر، جابر (٢٠٠٨)، **أطر التفكير ونظرياته: دليل التدريب والتعلم والبحث**،عمان:دار المسيرة.

الجدوع، عصام (٢٠٠٧)، **أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان، الأردن.

جروان، فتحي (٢٠٠٢)، **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، (ط١)، عمان: دار الفكر.

الحارثي، إبراهيم (١٩٩٩)، **تعليم التفكير**. (ط١)، الرياض: مدارس الرواد.

الحموري، خالد عبدالله (٢٠٠٤)، **أثر منهاج إثرائي في الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الناقد و الاتجاهات نحوها لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الحموري، هند والوهر، محمود (١٩٩٨)، تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢٥ (١). ١١٢-١٢٦.

الحوري، مدين وهنداوي، عمر وادعيس، أحمد وشرقاوي، صبحي والقاسم، لينا (٢٠٠٩)، **أثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الاردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ**. استخرجت بتاريخ ٢٠١١/١٠/٦ من WWW.ULUM.NL.

الحوسني، زايد (٢٠٠٠)، **فاعلية استخدام القصة في تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية لتنمية التفكير الناقد والتحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الخزام، عوض مفلح شهاب (١٩٩٨)، **أثر كل من طريقة الاكتشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف (١٩٩٠)، **طرق تعليم التفكير للأطفال**، عمان: دار الفكر.

الخليلي، أمل (٢٠٠٥)، **الطفل ومهارات التفكير**، (ط١)، عمان: دار صفاء.

الربيحات، غازي (٢٠٠٩)، **أثر التدريس وفقا لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الزبيدي، عمر (٢٠٠١)، **تأثير تدريس الأحياء بالدورة التعليمية القائمة على نموذج كولب على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الزعبي، إبراهيم (٢٠٠٣)، **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن.

سحيمات، ختام (٢٠١٠)، **التفكير: المفاهيم والأنماط،** عمان: الراية للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت (٢٠٠٣)، **تدريس مهارات التفكير**، عمان: دار الشروق.

سليمان، سناء (٢٠١١)، **التفكير: أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته،** القاهرة: عالم الكتب.

السرور، ناديا (٢٠٠٥)، **تعليم التفكير في المنهج المدرسي،** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السواح، منار (٢٠٠٠)، **دراسة نمو التفكير الناقد لدى الأطفال في مجموعات عمرية متتابعة** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

العبدلات، سعاد اسماعيل (٢٠٠٣)، **أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد الرحيم، طلعت (١٩٨٣)، **الأسس النفسية للنمو الانساني.** (ط٢)، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٧)، **تعليم التفكير و مهاراته،** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيد، إدورد (٢٠٠٤)، **أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن.

العفون، نادية وعبد الصاحب، منتهى (٢٠١٢)، **التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**. (ط١)،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علاونة، شفيق (٢٠٠٤)، **سيكولوجية التطور الإنساني: من الطفولة إلى الرشد**. (ط١)، عمان: دار المسيرة.

علاونة، عمر حسن (٢٠٠٧)، **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

علي، اسماعيل (٢٠٠٩)، **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**. (ط١)، عمان: دار الشروق.

عليان، عبد المنعم حسين (١٩٩١)، **أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العياصرة، وليد (٢٠١١)، **التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه**، عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

غانم، محمود (٢٠٠٩)، **مقدمة في تدريس التفكير**، عمان: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

فيشر، روبرت (٢٠٠٩)، **تعليم الاطفال أن يفكروا**، ترجمة: محمد مخيمر وعبدالفتاح فوقية، غزة: دار الكتاب الجامعي.

القاسم، جمال (٢٠٠٥)، **تطوير برنامج تعليمي - تعلمي مبني على نظرية الذكاء المتعدد و دراسة أثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كليات المجتمع الأردنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة (٢٠٠٩)، **تفكير وذكاء الطفل**، عمان: دار المسيرة.

قطامي، نايفة (٢٠٠١)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار الفكر.

لافي، أحمد هلال (٢٠٠٣)، **بناء استراتيجية تعليمية مستندة الى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

مايرز، شيت (١٩٩٣)، **تعليم الطلاب التفكير الناقد**، ترجمة: عزمي جرار، عمان: مركز الكتب الأردني.

محمد، رائد (١٩٩٦)، **فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المصري، قاسم (٢٠٠٣)، **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**، إربد: الروزنا.

مصطفى، مصطفى (٢٠١١)، **استراتيجيات تعليم التفكير**، عمان: دار البداية.

مهيد، نور الدين فالح (١٩٨٦)، **اختبار أثر التدريس (طريقة الاكتشاف و الطريقة التقليدية) والمستوى الاقتصادي الاجتماعي في مهارة التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٤)، **قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة (١٩٩٤)**، عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bailin, S., Case, S., Coombs, J., & Daniels, L. (1999), Conceptualizing Critical Thinking. **Journal of Curriculum Studies**, 31(3), 285–302.

Beyer, B. (1985), Critical Thinking: What Is It?. **Social Education**, 49 (4), 270-276.

Beyer, B. (1995), **Critical Thinking**. Bloomington, Indiana: P.D.K. Educational Foundation.

Bloom, B. (1965), **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**. New York: David MacKay.

Boncori, G. (1998), **Teaching Philosophy as Education and Evaluation of Thinking**. Retrieved January 17, 2012, from http://www.bu.edu/

Chaffee, J. (1985), **Thinking Critically**. Boston: Houghton Mifflin.

Donaldson, A. (2010), **A Critical Thinking Module Evaluation**. Retrieved January 17, 2012, from http://www.aect.org.

Elder, L. & Paul, R. (1996), **Universal Intellectual Standards**. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Elkind, D. (1970), **Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget**, New York: Oxford University Press.

Ennis, R. (1985), A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills, **Educational Leadership**, 43(2), 44-48.

Gelman, S., & Markman, E. (1986), **Categories and Induction in Young Children**. Retrieved September 21, 2012, from http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/26083/1/0000159.pdf

Haboush, K. (1990), An Evaluation of Student Learning Outcomes Under a Critical Thinking Social Studies Program. **Dissertation Abstracts International**, 50 (10): 3185.

Heyman, G., & Legare, C. (2005), **Children's Evaluation of Sources of Information About Traits**. Retrieved September 21, 2012, from http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/group/LegareLAB/files/Heyman_Legare_DevPsych_Source_Knowledge_Traits.pdf

Jawarneh, M., Iyadat, W., Shudaifat, S., & AlKhasawneh, L. (2008), **Developing Critical Thinking Skills of Secondary Students in Jordan Utilizing Monro and Slater Strategy, and McFarland Strategy**. Retrieved December 2, 2011, from http://www.highbeam.com/doc/1G1-192485750.html.

Koenig, M., & Harris, P. (2005), **Preschoolers Mistrust Ignorant and Inaccurate Speakers**. Retrieved September 21, 2012, from http://www.mendeley.com/research/preschoolers-mistrust-ignorant-inaccurate-speakers/#

Lai, E. (2011), **Critical Thinking: A Literature Review**. Retrieved March 14, 2012, from http://www.pearsonassessments.com/.

Lutz, D, & Keil, F. (2002), **Early Understanding of the Division of Cognitive Labor**. Retrieved September 21, 2012, from http://www.yale.edu/cogdevlab/aarticles/lutz%20and%20keil.pdf

McFarland, M. (1985), Critical Thinking in Elementary School Social Studies. **Social Education**, 49 (3), 277-280.

Munro, G. & Slater, A. (1985), The know - How of Teaching Critical Thinking. **Social Education**, 49 (30), 292-294.

O'Reilly, K. (1985), Teaching Critical Thinking in High School U.S. History. **Social Education**, 49 (4), 281 – 284.

Paul, R. (1984), Critical Thinking Fundamental to Education for a Free Society. **Educational Leadership**, 24 (1), 4-14.

Pecorino, P. (2009), **Thinking: Skills and Dispositions: A Holistic Approach**. Retrieved July 7/2012, from: http://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/pPecorino/PRESENTATIONS/QCC-CETL-CT-3-20-09_files/frame.htm#slide0041.htm.

Piaget, J. (1998), **The Origins of Intelligence in Children**. New York: Routledge.

Silva, E. (2008), **Measuring Skills for the 21st Century**. Retrieved September 21, 2012, from http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf

Smith, B. (1983), Instructional Strategy for Critical Thinking Skills. **The Social Studies**, 47 (5), 120-124.

الملاحق

الملحق ١. أسماء محكمي إحدى أو كل من أدوات الدراسة مرتبين هجائيًا لكل رتبة

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	التخصص	المؤسسة
١-	أ.د. نرجس حمدي	أستاذ تكنولوجيا التدريس	تكنولوجيا التدريس	الجامعة الأردنية
٢-	د. فريال أبو عواد	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	وكالة الغوث الدولية
٣-	د. هاني وشاح	أستاذ مشارك	أشراف تربوي	الجامعة الأردنية
٤-	د. إبراهيم حماد	أستاذ مساعد	إعداد وتدريب معلمي التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية
٥-	د.أمية باكير	أستاذ مساعد	تربية في الطفولة المبكرة	الجامعة الأردنية
٦-	د. جيهان مطر	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
٧-	خولة العداربة	مشرفة تربوية في الحلقة الأساسية الأولى	دبلوم إدارة وإشراف تربوي	وكالة الغوث الدولية
٨-	هدى فودة	مشرفة تربوية في الحلقة الأساسية الأولى	دبلوم إدارة وإشراف تربوي	وكالة الغوث الدولية
٩-	عاطف أبو السندس	معلم لغة عربية	بكالوريوس اللغة العربية وآدابها	وكالة الغوث الدولية
١٠-	مازن أبو شربك	معلم لغة عربية	بكالوريوس اللغة العربية وآدابها	وكالة الغوث الدولية
١١-	محمد أبو خماش	معلم حلقة أساسية	بكالوريوس تربية / معلم صف	وكالة الغوث الدولية
١٢-	محمد الذيبة	معلم حلقة أساسية	بكالوريوس تربية / معلم صف	وكالة الغوث الدولية

الملحق ٢. البرنامج التدريبي

الملحق ٢. البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١-٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: الأول	**الموضوع: لغتي الجميلة**

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	**استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)**		**الزمن**
	دور المعلم	**دور الطالب**	
	التمهيد: مراجعة الطلبة بالحروف وأشكالها، وباللام القمرية وباللام الشمسية ، وهمزة الوصل والقطع، والفعل والاسم.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": الْبَيت كلمة قمرية تحتوي لاما قمرية. كتب: كلمة تدل على فعل، احمد كلمة تحتوي على همزة قطع...	٨د.
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعتين الآتيتين على بطاقات: المجموعة الأولى: المدرسة، المعلم، الأم، الباحث. المجموعة الثانية: رامي، سامي، هاني، هادي. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١-(المجموعة الأولى كلمات تحتوي لامًا قمرية)أو (تحتوي على نقاط). ٢-(المجموعة الثانية كلمات تنتهي بحرف الياء) أو (كلمات تحتوي على نقاط).(كلمات تحتوي على حرف الألف) (كلمات مكونة من ٤ حروف).(كلمات تدل على أسماء).	٧د.
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة كل مجموعة وحدها، والاستماع للطلبة. ١- دَرسَ، قَرَأَ، لَعِبَ، الأب. ٢- السّوق، القمر، الشّارع، الدّينار. ٣- مدرسة، كَتَبَ، بيت، مصنع. ٤- اكتب، الْجبل، أجاب، اختلفوا. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (الأب، باقي الكلمات مكونة من ٣ حروف).أو (الأب، باقي الكلمات تدل على فعل)، أو (درس، باقي الكلمات تحتوي حروف الألف). ٢. (القمر، باقي الكلمات شمسية). ٣. (كَتَبَ، باقي الكلمات هي أسماء). ٤. (أجاب، جميع الكلمات تبدأ بهمزة وصل).أو (اختلفوا، باقي الكلمات تحتوي حرف الباء).	١٧د.
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ١	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦د.
	غلق الموقف : ما أهمية الحروف في الحياة؟ من يعطيني كلمة من ٥ حروف؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": من خلالها يستطيع الانسان القراءة والكتابة والتعبير عما يريد. مدرسة: كلمة مكونة من خمسة حروف...	٢د.

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ١ | لُغَتي الْجَميلَةُ



الاسم :　　　　الصف: الثالث　　　　الشعبة : (　　)

النَّشاطُ الْأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

خالِدٌ
خُلودٌ
خَلْدونٌ
خَليلٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

أَكَلَ،　　نامَ،　　ذَهَبَ،　　مَسْجِدٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: الثاني	**الموضوع: الخضراوات والفواكه**

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	**استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)**		**الزمن**
	دور المعلم	**دور الطالب**	
	التمهيد: عرض نماذج طبيعية و صور للخضراوات والفواكه وإعطاء أمثلة عليها. ومراجعتهم في لونها وأشكالها، وأحجامها. ما شكل الموز؟ من يذكر لي مثالا على الحمضيات؟ من أكبر حجم البطيخ ام التفاح؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":موز، تفاح، ليمون، خيار، بندورة،.... لون الموز أصفر، وشكله طولي، لون الباذنجان أسود وشكله مستدير. ومن الامثلة على الحمضيات الليمون. حجم البطيخ أكبر	٦.د
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعات الآتية على بطاقات: المجموعة الأولى: خيار، زهرة، باذنجان، فجل. المجموعة الثانية: عنب، تفاح، موز، بطيخ. المجموعة الثالثة : كوسا، خيار، ملوخيا، خس . ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١- (المجموعة الاولى هي خضراوات). ٢- (المجموعة الثانية هي فواكه). ٣- (المجموعة الثالثة خضراوات لونها أخضر).	٨.د
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة : ١- تفاح، خيار، بصل، فجل. ٢- بندورة، فجل، تفاح، موز. ٣- ليمون، برتقال، جوافة، جريب فروت. ٤- بطيخ، خوخ، كرز، مشمش. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (الكلمة المختلفة هي التفاح، الباقي خضراوات).أو (الخيار، باقي الخضراوات شكلها مستدير) ٢. (الكلمة المختلفة هي الموز، باقي الثمار شكلها مستدير). ٣. (الكلمة المختلفة هي الجوافة، باقي النباتات هي حمضيات).أو (جوافة، باقي الفواكه تقشر) ٤. (الكلمة المختلفة هي البطيخ، باقي الفواكه صغيرة الحجم)	١٧.د
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٢	حل ورقة العمل بشكل فردي	٧.د
	غلق الموقف: مناقشة فوائد الخضراوات والفواكه.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": بناء جسم الانسان، الوقاية من الأمراض، الطاقة والنشاط	٢.د

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل	٢	الخَضراوات والفَواكه



الاسم :   الصف: الثالث   الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَولُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

شِمامٌ
مَوْزٌ
تُفاحٌ
مُشْمُشٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

دُراق، تين، خَوخ، فلفِل

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: الثالث	الموضوع: وسائل النقل

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل) - دور المعلم	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل) - دور الطالب	الزمن
	التمهيد: عرض مجسمات وصور للمواصلات ووسائلها ومناقشتها من حيث أنواعها وأشكالها. هل جميع وسائل النقل كائنات حية؟ على ماذا تعمل؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": المواصلات هي وسائل تساعد الانسان على التنقل من مكان الى أخر ونقل الاغراض، وهي على أنواع منها البرية ومنها البحرية و منها الجوية وهي كائنات حية وغير حية منها من يعمل على النفط مثل الباخرة والسيارة	٧د.
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعات الآتية على بطاقات: ١- شاحنة، دراجة، حافلة، سيارة. ٢- سيارة، طائرة، حافلة، قطار. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (المجموعة الاولى وسائل نقل تسير على الدواليب). (وسائل نقل برية) ٢. (المجموعة الثانية وسائل نقل تعمل على النفط)	٨د.
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١- سيارة، عربة، دراجة، جمل. ٢- سيارة، شاحنة، حافلة، دراجة. ٣- سيارة، حافلة، سفينة، شاحنة. ٤- سيارة، سفينة، باخرة، قارب. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (الجمل، باقي وسائل النقل هي كائنات غير حية). ٢. (الدراجة، باقي وسائل النقل لها أبواب). ٣. (السفينة، باقي وسائل النقل تعمل على اليابسة / برية). أو (سفينة، باقي الكلمات تحتوي على حرف الالف) ٤. (السيارة، باقي وسائل النقل تعمل في الماء).	١٧د.
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٣	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦د.
	غلق الموقف: ما فوائد وسائل النقل والمواصلات؟ تخيل عدم وجود المواصلات، ماذا تتوقع أن يحدث؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":التنقل، السفر، نقل البضائع، التجارة،...سيتوقف الناس عن السفر والعمل والزراعة...	٢د.

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل ٣ وسائل النقل



الاسم: الصف: الثالث الشعبة: ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

سَيارَةٌ
قِطارٌ
دَراجَةٌ
شاحِنَةٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

طائرَةٌ، سَيارَةٌ، حِصانٌ، سَفينَةٌ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: الرابع	**الموضوع: الرياضة**

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	**استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)**		**الزمن**
	دور المعلم	**دور الطالب**	
	التمهيد: ما اسم اللعبة الرياضية التي تحبها؟ عرض صور وأدوات لألعاب رياضية ومراجعة الطلبة. في الالعاب الفردية والجماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": أحب كرة القدم، السباحة، الركض.... كرة القدم لعبة جماعية، الركض لعبة فردية، كرة السلة لعبة جماعية .	٧د.
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعتين الآتيتين على بطاقات: ١- كرة القدم، كرة السلة، ركض، تنس. ٢- سباحة، جمباز، قفز على الرمل، كاراتيه. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١-(المجموعة الأولى العاب رياضية تلعب على اليابسة). ٢-(المجموعة الثانية ألعاب فردية).	٨د.
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١- كرة القدم، كرة السلة، الركض، كرة اليد. ٢- تنس، تايكواندو، الركض، السباحة. ٣- السباحة، الركض، كرة القدم، القفز. ٤- كرة قدم، سباحة، رسم، ركض. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (الركض، باقي الالعاب الرياضية تلعب بالكرة). ٢. (السباحة، باقي الالعاب الرياضية تلعب على اليابسة). ٣. (كرة القدم ، ألعاب رياضية لا تلعب بالكرة). ٤. (الرسم، باقي الكلمات هي ألعاب رياضية).	١٧د.
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٤	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦د.
	غلق الموقف: ما فائدة الرياضة لجسم الانسان؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":الرياضة تقوي الجسم وتنشط الذهن وتعطي النشاط اللازم للحركة والعمل	٢د.

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل ٤ الرِّياضَةُ



الاسم :　　　الصف: الثالث　　　الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَولُ

لَدَيكَ الْعِباراتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

كُرَةُ الْقَدَمِ
كُرَةُ السَّلَّةِ
كُرَةُ الْيَدِ
كُرَةُ الطّائِرَةِ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ أَو الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

سِباحَةٌ،　كُرَةُ الْقَدَمِ،　قِراءَةٌ،　كُرَةُ السَّلَّةِ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ أَو الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: الخامس	الموضوع: البيت

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)		الزمن
	دور المعلم	دور الطالب	
	التمهيد: أين تسكن؟ كم غرفة في منزلك؟ علام تحتوي هذه الغرف؟ ما هي أدوات الطعام؟هل تعمل جميع الاغراض في المنزل على الكهرباء؟ ماذا تستخدم حتى تشعر بالدفء؟ كيف تحافظ على النظافة في منزلك؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": أسكن في عمان. يحتوي منزلي على غرفتين، فيها أجهزة كهربائية وغير كهربائية ... استخدم المدفأة لأشعر بالدفء. ولتنظيف المنزل هناك وسائل التنظيف...	٦.د
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعات الآتية على بطاقات: ١. تلفاز، مدفأة، كرسي، كنبة. ٢. خزانة الملابس، مرآة، سرير، غطاء نوم. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (المجموعة الأولى هي أغراض غرفة الجلوس). ٢. (المجموعة الثانية هي أغراض غرفة النوم).	٨.د
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١- ثلاجة، تلفاز، أواني طهي، غاز. ٢- مكواة، غاز، هاتف، مدفأة. ٣- غسالة، ثلاجة، تلفاز، خزانة. ٤- صابون، غسالة، غاز، فرشاة أسنان. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (التلفاز، باقي الاغراض توجد في المطبخ). ٢. (هاتف، باقي الاغراض تولد حرارة). ٣. (الخزانة، باقي الاغراض تعمل على الكهرباء). ٤. (الغاز، باقي الاغراض تستخدم في التنظيف).	١٧.د
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٥	حل ورقة العمل بشكل فردي	٧.د
	غلق الموقف: ما هو المكان المناسب لوضع الادوات الخطرة مثل السكاكين؟ ما أهمية البيت للإنسان؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": في مكان بعيد عن متناول الاطفال. البيت الذي تجتمع الاسرة وتنام وتأكل وتناقش وتتحاور فيه	٢.د

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٥ | الْبَيْتُ



الاسم : الصف: الثالث الشعبة : ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

مِكْنَسَةٌ
غَسالَةٌ
فُرْشاةُ أَسْنانٍ
مَجْرود

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

تِلْفازٌ، ثَلاجَةٌ، مِصباحٌ كَهْرَبائيٌّ، سِجادٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: السادس	**الموضوع: المدرسة**

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	**استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)**		**الزمن**
	دور المعلم	**دور الطالب**	
	التمهيد: ما اسم مدرستنا؟ ما مرافق المدرسة؟ هل المكتبة كائن حي؟ ما الأدوات الموجودة في الصف؟ ما أدوات الدراسة؟ أين يدرس الناس؟	"الإجابة المقترحة":اسم مدرستنا(يذكر الطالب اسم المدرسة) تتكون المدرسة من غرف صفية ومختبرات وغرف معلمين وإدارة وطلبة ومعلمين وسبورة... ومن أدوات الدراسة القلم والممحاة والمسطرة.. يدرس الناس في المدرسة، الجامعة...	٧.د
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعتين الآتيتين على بطاقات: ١. غرفة الصف، المكتبة، المختبر، دورة المياه. ٢. طاولة المعلم، مقعد، خزانة، سبورة. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": (المجموعة الاولى مرافق المدرسة). (المجموعة الثانية، أدوات غرفة الصف)	٨.د
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١. المعلم، المدير، السبورة، الطالب. ٢. كتاب، قلم، دفتر، سلم. ٣. مدرسة، حديقة، جامعة، كلية. ٤. قلم رصاص، قلم ألوان، مسطرة، قلم حبر. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (السبورة، باقي الكلمات هي كائنات حية). ٢. (السلم، باقي الأدوات للدراسة). ٣. (الحديقة، باقي الكلمات هي أماكن الدراسة). ٤. (مسطرة، باقي الأدوات هي أقلام).	١٧.د
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٦	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦.د
	غلق الموقف: ما أهمية المدرسة؟ ما واجبنا تجاه المدرسة؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":المدرسة هي التي تعلمنا وتربينا، وواجبنا تجاهها المحافظة عليها بتنظيفها.	٢.د

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

الْمَدْرَسَةُ | ٦ | ورقة عمل



الاسم: الصف: الثالث   الشعبة: (   )

النَّشاطُ الْأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

قَلَمٌ
مِمْحاةٌ
مِسْطَرَةٌ
مِبْراةٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

مَكْتَبَةُ المدرسة،   غُرْفَةُ نَوم،   مُخْتَبَرُ المدرسةِ،   غُرْفَةُ صَف

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْعِبارةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: السابع	**الموضوع: الأطعمة**

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)		الزمن
	دور المعلم	**دور الطالب**	
	التمهيد: ماذا تناولت صباح اليوم؟ عرض نماذج لمجموعات الغذاء (نباتية، حيوانية) وتصنيفها: مثل لبن، لحم، خيار، بطيخ. ما هو طعم الهريسة؟ من يذكر أمثلة على أطعمة ورقية؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": تناولت الجبن والبيض... اللبن واللحم أطعمة حيوانية والخيار والبطيخ أطعمة نباتية	٧د.
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعتين الآتيتين على بطاقات: ١. جبن، لحم، حليب، سمك. ٢. فول ، بندورة، خيار، خبز. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (المجموعة الأولى أطعمة حيوانية). ٢. (المجموعة الثانية أطعمة نباتية).	٨د.
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١. جبن، فول، بطاطا، زيتون. ٢. كنافة، هريسة، عوامة، لحم. ٣. لحم دجاج، لحم سمك، لحم بقر، جبن. ٤. سبانخ، ملوخية، خيار، ملفوف. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (الجبن، باقي الاطعمة نباتية). ٢. (اللحم، باقي الاطعمة حلوة المذاق). ٣. (الجبن، باقي الاطعمة هي لحوم). ٤. (خيار، باقي الأطعمة هي ورقية).	١٧د.
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٧	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦د.
	غلق الموقف: ما أهمية الطعام للإنسان؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": الطعام من نعم الله تعالى من خلاله تستطيع الكائنات الحية أن تعيش لأنه يزودها بالطاقة، والنشاط...	٢د.

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٧ | الأَطْعِمَةُ



الاسم : الصف: الثالث الشعبة: ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

حِمَّصٌ
فولٌ
فاصولياء
عَدَسٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

لَحْمٌ، بَنَدورَةٌ، حَليبٌ، سَمَكٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: الثامن	الموضوع: الحيوانات

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)		الزمن
	دور المعلم	دور الطالب	
	التمهيد: مراجعة الطلبة في المفاهيم الآتية: حيوانات أليفة وغير أليفة، مائية. الطيور، الحشرات، والثدييات وأشكالها والزواحف. من خلال عرض المجسمات والصور	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":الحيوانات الأليفة هي الحيوانات التي يستطيع الانسان أن يعيش معها مثل القطة، والحيوانات غير الأليفة لا يستطيع أن يعيش الانسان معها مثل الأسد	٧.د
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعات الآتية على بطاقات: ١. حصان، دجاجة، حمام، أرنب. ٢. نملة، صرصور، بعوضة، ذبابة. ٣. سمك، حوت، دلفين، أخطبوط. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (المجموعة الأولى حيوانات أليفة) ٢. (المجموعة الثالثة هي حشرات). ٣. (المجموعة الرابعة حيوانات مائية).	٨.د
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١. حصان، جمل، عصفور، نعجة. ٢. تمساح، سحلية، فهد، أفعى. ٣. حصان، حمام، حوت، أرنب. ٤. أرنب، نمر، ثعلب، صقر. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (عصفور، باقي الحيوانات ثدييات) ٢. (الفهد، باقي الحيوانات هي زواحف). ٣. (الحوت، باقي الحيوانات تعيش على اليابسة). ٤. (الأرنب، باقي الحيوانات غير أليفة).	١٧.د
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٨	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦.د
	غلق الموقف : ما أهمية الحيوانات في حياة الانسان؟ ماذا نستفيد من الحيوانات؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":الحيوانات تعتبر طعام ومواصلات لحياة الانسان وهي تكمل دورة الحياة لدى الكائنات الحية	٢.د

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٨ | الْحَيوانات



الاسم :   الصف: الثالث   الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَولُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

دَجاجَةٌ
حَمامَةٌ
عُصْفورٌ
بَبَغاءٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

حوتٌ، سَمَكٌ، ثَعْلَبٌ، دُلْفينٌ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: التاسع	**الموضوع: التربية الاسلامية**

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل)		الزمن
	دور المعلم	دور الطالب	
	التمهيد: مراجعة الطلبة بأركان الإسلام، وأسماء الانبياء، وأسماء الله الحسنى، وأركان الإيمان ، من يذكر لي اسم كتاب إلهي؟ كم عدد ركعات صلاة الفجر؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":أركان الاسلام خمسة: الشهادتان، الصلاة، الصوم، ايتاء الزكاة، حج بيت الله الحرام، من نواقض الوضوء النوم.. القران الكريم كتاب إلهي. عدد ركعات صلاة الفجر ركعتان	٧.د
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعات الآتية على بطاقات: ١. الرحيم، العزيز، الجبار، السميع ٢. الايمان بالله، الايمان بالملائكة، الايمان بالرسل، الايمان بالكتب الالهية. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": (المجموعة الأولى أسماء الله الحسنى). (المجموعة الثانية أركان الأيمان).	٨.د
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١. سيدنا محمد، بلال بن رباح، سيدنا موسى، سيدنا عيسى. ٢. القرآن الكريم، الإنجيل، التوراة، الحديث الشريف. ٣. الشهادتان، الصلاة، قراءة القرآن، الصوم. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (بلال بن رباح، باقي الكلمات هي اسماء الرسل). ٢. (الحديث الشريف، باقي الكلمات كتب إلهية). ٣. (قراءة القرآن، باقي الكلمات من أركان الإسلام).	١٧.د
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ٩	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦.د
	غلق الموقف : ما هي فرائض الوضوء؟ من يمثل لي عملية الوضوء؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": النية، غسل الوجه، غسل اليدين الى المرفقين، مسح الرأس، غسل القدمين الى الكعبين. مع العرض العملي	٢.د

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٩ | التَّربيةُ الإسلاميةُ



الاسم : الصف: الثالث الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

الشهادتان
الصَّلاةُ
الصَّومُ
الزَّكاةُ
الحَّج

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْعِبارةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

صَلاةُ الظُّهر، صَلاةُ الْعَصْر، صَلاةُ الْفَجْر، صَلاةُ الْعِشاء

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْعِبارةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland
الصف الثالث الأساسي
العام الدراسي: ٢٠١١- ٢٠١٢ / الفصل الدراسي الثاني

اللقاء: العاشر	الموضوع: حالات المادة

النتاجات التعليمية/التعلمية المتوقعة	استراتيجيات التعليم و التعلم (الطرائق، والأساليب، والوسائل) - دور المعلم	دور الطالب	الزمن
	التمهيد: مراجعة الطلبة في حالات المادة. ما هي حالات المادة؟ اذكر مثالا لحالة سائلة، صلبة، غازية؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": حالات المادة ثلاث: الحالة السائلة مثل الماء، الحالة الصلبة مثل الجليد، والحالة الغازية مثل بخار الماء....	٧.د
يستنتج الطالب سبب تصنيف المجموعات المعروضة من خلال المناقشة.	أقوم بعرض المجموعات الآتية على بطاقات: ١. ماء، عصير، زيت، بنزين. ٢. حديد، نحاس، صخر، زجاج. ٣. هواء، بخار الماء، دخان السيارة، دخان المصنع. ثم أقوم بمناقشة الطلبة في سبب تصنيف المجموعات السابقة وبصورة جماعية.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": (المجموعة الأولى جميعها حالة سائلة). (المجموعة الثانية جميعها حالة صلبة). (المجموعة الثالثة جميعها حالة غازية).	٨.د
يحدد الطالب الكلمة المختلفة بين الكلمات موضحاً سبب الاختلاف.	أقوم بعرض الكلمات الآتية وأناقش الطلبة في الكلمة المختلفة: ١. ألمنيوم، رخام، صخر، ماء. ٢. ماء، ثلج، بخار الماء، اسفنج. ٣. كرة القدم، عجل السيارة، بالون، حديد. ٤. عصير برتقال، ماء، حليب، خبز. * تدريب الطلبة على ذكر تعميم شفوي يربط الكلمات المتصلة بالموضوع مستثنيًا الكلمة المختلفة، وكتاباته على السبورة.	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة": ١. (الماء، باقي العناصر صلبة) ٢. (اسفنج، باقي العناصر هي حالات الماء). ٣. (الحديد، باقي العناصر مصنوعة من المطاط). ٤. (الخبز، باقي العناصر حالة سائلة).	١٧.د
	ثم أكلف الطلبة بحل ورقة العمل رقم ١٠	حل ورقة العمل بشكل فردي	٦.د
	غلق الموقف : ما أهمية التغير في المادة؟	يجيب الطالب: "الإجابة المقترحة":يفيدنا التغير في حالات المادة في صناعة الثلج، وتنشيف الملابس...	٢.د

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ١٠ | حالاتُ الْمادَةِ



الاسم: الصف: الثالث الشعبة: ( )

النَّشاطُ الْأَوَلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

حَديدٌ
خَشَبٌ
زُجاجٌ
بلاستيكٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

____



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

عَصيرٌ، حَليبٌ، كوبٌ، خَلٌّ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

الملحق ٣. مقياس التفكير الناقد

الملحق ٣. مقياس التفكير الناقد

مِقْياسُ التَّفْكيرِ النّاقِدِ

مَهارَةُ تَمْييزِ الْمادَّةِ ذاتِ الصِّلَةِ بِالْمَوْضوعِ عَنِ الْمادَّةِ غَيْرِ ذاتِ الصِّلَةِ

إستراتيجية الْكَلِماتِ الْمُتَرابِطَةِ لِماري مَكْفَرْلاند **McFarland**

الصَّفُّ الثّالِثُ الأَساسيُّ

الْعامُ الدِّراسيُّ: ٢٠١١- ٢٠١٢/ الْفَصْلُ الدِّراسيُّ الثّاني

اسْمُ الطّالِبِ/ الطّالِبَةِ: الشُّعْبَةُ:



السُّؤالُ الأَوَّلُ:

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ أَو الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ في ما يَأْتي وَاذْكُر سَبَبَ الاخْتِلافِ.

---

١) اتَّفَقَتِ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ أَنْ تَلْعَبَ كُرَةَ الْقَدَمِ مَعًا، بِاسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَمَا هِيَ؟

الشَّمْسُ، الْمَنْزِلُ، الزَّرافَةُ، الصَّفُّ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

١



٢) تَرْغَبُ أُمَّ ليلى في أَنْ تَطْبُخَ وَجْبَةَ الْغَداءِ بِاسْتِخْدامِ الأَطْعِمَةِ الآتِيَةِ، بِاسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَما هِيَ؟

بَطاطا، بَازيلاء، توت، بَاذِنْجان

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

---

٣) أَرادَتِ الْحَيواناتُ الآتِيَةُ الْخُروجَ في رِحْلَةٍ إِلى الْغابَةِ مَعًا، بِاسْتِثْناءِ واحِدٍ مِنْها، فَمَا هُوَ؟

خَروف، ماعِز، بَبَغاء، بَقَرَة

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

____

٢



٤) أرادَتْ سَلْمى أنْ تَصنَعَ لَوْحَةً لِمَادَةِ التَّربيةِ الإسْلاميةِ بِاستِخْدامِ الْكَلِماتِ الآتيةِ، بِاسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَما هِيَ؟

الرَّزّاقُ، الْقادِرُ، سَيِّدُنا مُحَمَّد، الرّحمنُ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ / الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

---

٥) أرادَتْ الْكَلِماتُ الآتيةُ اخْتيارَ رَئيسٍ لَها، فَمَنْ سَيَخْتارون؟

سَبورَةٌ، مُعَلِّمٌ، طاوِلَةٌ، مِمْحاةٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:



٦) طَلَبَتْ مُعَلِمَةُ الْعُلومِ من الطَّلَبَةِ إحْضارَ مَوادَّ لِشَرْحِ الدَّرْسِ، بِاسْتِثْناءِ مَادَةٍ واحِدَةٍ مِنَ الْمَوادِ الآتيةِ، فَما هَذِهِ الْمادَة؟

شايٌ، قَهْوَةٌ، مِلْعَقَةٌ ، مَاءٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

---

٧) اشْتَرَت مُنى مِنَ السَّوقِ أثاثًا لِبَيْتِها، وَلَكِنَّها اسْتَثْنَتْ واحِدَةً مِنَ الْمَوادِ الآتيةِ، لِأَنَّها مَوجودَةٌ عِنْدَها، فَما هِيَ؟

طاوِلَةٌ، تِلْفازٌ، كُرْسيٌ، سَتائِرُ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:



٨) أرادَ أحْمَدُ تَناوُلَ الطَّعامِ في الْمَطْعَمِ، إذْ اخْتارَ ثَلاثَةَ أنْواعٍ مِنَ الْأَطْعِمَةِ الآتيَةِ، وَتَرَكَ نَوعًا واحِدًا، فَما هُوَ؟

لَحْمٌ، بَصَلٌ، زَيْتونٌ، زَعْتَرٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

---

٩) يُحِبُ رامي أنْ يُمارِسَ الْألعابَ الرِّياضيةَ الآتيَةَ، بِاسْتِثْناءِ لُعْبَةٍ واحِدَةٍ، فَما هَذِهِ اللُّعْبَةُ؟

كُرَةُ الْقَدَمِ، السِّباحَةُ، كُرَةُ السَّلَّةِ، كُرَةُ الطَّائِرَةِ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ / الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:



١٠) رَغِبَ إبْراهيمُ في السَّفَرِ بِإحْدى وَسائِلِ النَّقْلِ الآتيَةِ، وَقامَ بِاسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَما هِيَ؟

طَائِرَةٌ، سَفينَةٌ، قَارِبٌ، باخِرَةٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

السُّؤالُ الثَّاني:

أَمامَكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

أ) ذَهَبَ يَزَنُ إلى الْبَقالَةِ، فَوَجَدَ الْمَوادَ الآتيَةَ في سَلَّةٍ واحِدَةٍ، لِماذا تَمَّ وَضْعُها في السَّلَّةِ نَفْسِها؟

بُرتُقال
دُراق
تُفاح

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجموعَةِ السَّابِقَةِ على النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:



ب) قَسَّمَ الْمُعَلِّمُ طَلَبَةَ الصَّفِّ إلى مَجموعاتٍ، فَلماذا جاءتِ الأَسماءُ الآتيةُ في مَجموعةٍ واحِدةٍ؟

سامي
سامِر
سالِم

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجموعةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

ج) وَضَعَتْ فاطِمَةُ الأَدَواتِ الآتيةَ في صُندوقٍ واحِدٍ، فَلِماذا وَضَعَتها مَعًا؟

مِلْعَقَةٌ
شَوكَةٌ
سِكينٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجموعةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:



د) قامَتْ سُعادُ بِصُنْعِ لَوْحَةٍ مَدْرَسيةٍ لِمادَةِ التَّربيةِ الإِسْلاميةِ، فَلِماذا وَضَعَتِ الأسماءَ الآتيةَ معًا؟

سَيِّدُنا إبراهيم
سَيِّدُنا إسماعيل
سَيِّدُنا آدم

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجموعةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

هـ) كَتَبَ يوسفُ الكَلِمَاتِ الآتيةَ في دَفْتَرِهِ، وَوَضَعَها معًا في صَفْحَةٍ واحِدَةٍ، وَكَتَبَ عُنْوانًا للصَفْحَةِ، فَما هُوَ هَذا الْعُنْوان؟

حمّام
مَطبخ
غُرْفَةُ نوم

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجموعةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

الملحق ٤. الإجابات المقترحة لأوراق العمل

الملحق ٤. الإجابات المقترحة لأوراق العمل

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland



ورقة عمل | ١ | لُغَتي الْجَميلَةُ



الاسم : الصف: الثالث الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

خالِدٌ
خُلودٌ
خَلْدونٌ
خَليلٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ على النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

اسماء تبدأ بحرف الخاء / اسماء تحتوي على حرف اللام.



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

أَكَلَ، نامَ، ذَهَبَ، مَسْجِدٌ

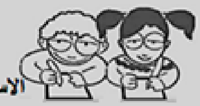
السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

مسجد: باقي الكلمات أفعال

~~مسجد: باقي الكلمات مكونة من 3 حروف / أكل: باقي الكلمات تحتوي على نقاط~~

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٢ | الخضراوات والفواكه



الاسم :
الصف: الثالث
الشعبة : ( )

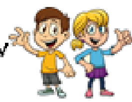
النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

شِمامٌ
مَوْزٌ
تُفاحٌ
مُشْمُشٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

الكلمات السابقة هي فواكه



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

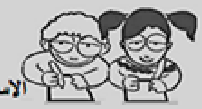
دُراق، تين، خَوخ، فلفِل

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

<u>الفلفل</u> : باقي الكلمات هي فواكه

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٣ | وسائل النقل



الاسم : الصف: الثالث الشعبة: ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

سَيارَةٌ
قِطارٌ
دَراجَةٌ
شاحِنَةٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

وسائل نقل برية / تسير على اليابسة



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

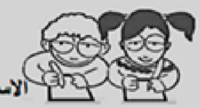
طائرَةٌ، سَيارَةٌ، حِصانٌ، سَفينَةٌ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

<u>الحصان</u>: باقي وسائل النقل هي كائنات غير حية

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل ٤ الرِّياضَةُ



الاسم :   الصف: الثالث   الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَولُ

لَديكَ الْعِباراتُ الآتِيَةُ، وَضّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

كُرَةُ الْقَدَمِ
كُرَةُ السَّلَّةِ
كُرَةُ الْيَدِ
كُرَةُ الطّائِرَةِ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

جميع العبارات السابقة هي العاب رياضة / جميعها تلعب بالكرة

١



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ أَو الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

سِباحَةٌ،   كُرَةُ الْقَدَمِ،   قِراءَةٌ،   كُرَةُ السَّلَّةِ

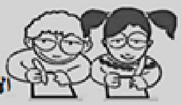
السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ أَو الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

القراءة، باقي العبارات هي ألعاب رياضية

٢

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٥ | الْبَيْتُ



الاسم : الصف: الثالث الشعبة: ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

مِكْنَسَةٌ
غَسالَةٌ
فُرْشاةُ أَسْنانٍ
مَجْرودٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

الكلمات السابقة هي أدوات التنظيف



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِك.

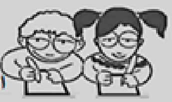
تِلْفازٌ، ثَلاجَةٌ، مِصباحٌ كَهْرَبائِيٌّ، سِجادٌ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

سجاد، باقي الكلمات السابقة تعمل على الكهرباء
مصباح كهربائي: باقي الكلمات مكونة من كلمة واحدة

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٦ | الْمَدْرَسَةُ



الاسم :   الصف: الثالث   الشعبة : (   )

النَّشاطُ الأَولُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

قَلَمٌ
مِمْحاةٌ
مِسْطَرَةٌ
مِبْراةٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي أدوات مدرسية

جميع الكلمات السابقة تحتوي حرف الميم



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

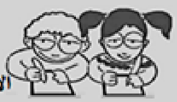
مَكْتَبَةُ المدرسةِ، غُرْفَةُ نَومٍ، مُخْتَبَرُ المدرسةِ، غُرْفَةُ صَف

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

غرفة نوم، جميع العبارات الباقية هي مرافق المدرسة

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد

استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland



ورقة عمل | ٧ | **الأَطْعِمَةُ**

الاسم : الصف: الثالث الشعبة: ( )

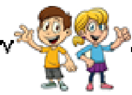
النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَديكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

حِمَّصٌ
فولٌ
فاصولياء
عَدَسٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي أطعمة نباتية/ حبوب



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

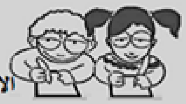
لَحْمٌ، بَنَدورَةٌ، حَليبٌ، سَمَكٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

بندورة، باقي الكلمات هي أطعمة حيوانية

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٨ | الْحَيوانات



الاسم : الصف: الثالث الشعبة : ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

دَجاجَةٌ
حَمامَةٌ
عُصْفورٌ
بَبَغاءٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي طيور



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

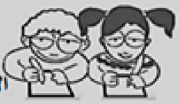
حوتٌ، سَمَكٌ، ثَعْلَبٌ، دُلْفينٌ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

ثعلب، باقي الكلمات هي حيوانات مائية

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ٩ | التربية الإسلامية



الاسم : الصف: الثالث الشعبة : ( )

النشاط الأول

لَديكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

الشهادتان
الصَّلاةُ
الصَّوْمُ
الزَّكاةُ
الْحَجّ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي أركان الاسلام



النَّشاطُ الثّاني

اخْتَرْ الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

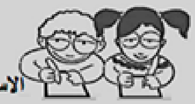
صَلاةُ الظُّهر، صَلاةُ الْعَصْر، صَلاةُ الْفَجْر، صَلاةُ الْعِشاء

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

صلاة الفجر: باقي الصلوات مكونة من أربع ركعات

البرنامج التدريبي لتنمية مهارة تمييز المادة ذات الصلة بالموضوع عن المادة غير ذات الصلة / التفكير الناقد
استراتيجية الكلمات المترابطة لماري مكفرلاند McFarland

ورقة عمل | ١٠ | حالاتُ الْمادَةِ



الاسم : الصف:الثالث الشعبة : ( )

النَّشاطُ الأَوَّلُ

لَدَيكَ الْكَلِماتُ الآتِيَةُ، وَضّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

حَديدٌ
خَشَبٌ
زُجاجٌ
بِلاستيكٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي مواد لحالة صلبة / مواد تستخدم في الصناعة



النَّشاطُ الثَّاني

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ الْمُخْتَلِفَةَ فيما يأتي، واذْكُرْ السَّبَبَ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

عَصيرٌ، حَليبٌ، كوبٌ، خَلٌ

السَّبَبُ في اخْتيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

كوب، باقي الكلمات هي حالة سائلة

الملحق ٥. الإجابات المقترحة لمقياس التفكير الناقد

ملحق ٥. الإجابات المقترحة لمقياس التفكير الناقد

مِقياسُ التَّفْكيرِ النَّاقِدِ

مَهارَةُ تَمْييزِ الْمَادَةِ ذَاتِ الصِّلَةِ بِالْمَوضُوعِ عَنْ الْمادَةِ غَيْرِ ذاتِ الصِّلَةِ

إستراتيجية الْكَلِماتِ الْمُتَرابِطَةِ لِماري مَكْفَرْلاند **McFarland**

الصَّفُّ الثَّالِثُ الأَساسِيِّ

الْعامُ الدِّراسِيِّ: ٢٠١١- ٢٠١٢/ الْفَصْلُ الدِّراسِيِّ الثّاني

اسْمُ الطَّالِبِ/ الطَّالِبَةِ: الشُّعْبَةُ:



السُّؤالُ الأَوَّلُ:

اخْتَرْ الْكَلِمَةَ أو الْعِبارَةَ الْمُخْتَلِفَةَ في ما يَأتي وَاذْكُر سَبَبَ الاخْتِلافِ.

---

١) اتَّفَقَتِ الْكَلِماتُ الآتِيةُ أنْ تَلْعَبَ كُرَةَ الْقَدَمِ مَعًا، باسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَمَا هِيَ؟

الشَّمْسُ، الْمَنزِلُ، الزَّرافَةُ، الصَّفُّ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

المنزل، باقي الكلمات تحتوي على لام شمسية / الزرافة، باقي الكائنات كائنات حية



٢) تَرْغَبُ أُمّ ليلى في أنْ تَطْبُخَ وَجْبَةَ الْغَداءِ بِاسْتِخْدامِ الأَطْعِمَةِ الآتيةِ، باسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَما هِيَ؟

بَطاطا، بَازيلاء، توت، بَاذِنْجان

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

توت، باقي الكلمات هي خضراوات / توت، باقي الكلمات تحتوي على حرف الالف

---

٣) أرادَتِ الْحَيواناتُ الآتيةُ الْخُروجَ في رِحْلَةٍ إلى الْغابَةِ مَعًا، باسْتِثْناءِ واحِدٍ مِنها، فَمَا هُوَ؟

خَروف، ماعِز، بَبغاء، بَقَرَة

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

الببغاء، باقي الكلمات هي ثدييات / الببغاء، باقي الكلمات هي حيوانات تتكاثر بالولادة



٤) أرادَتْ سَلْمى أنْ تَصنَعَ لَوْحَةً لِمَادَةِ التَّربيةِ الإسْلاميةِ بِاستِخْدامِ الْكَلِماتِ الآتيةِ، بِاسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَما هِيَ؟

الرَّزاقُ، الْقادِرُ، سَيِّدنا مُحَمَّد، الرَّحمنُ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ / الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

سيدنا محمد: باقي الكلمات هي اسماء الله الحسنى / **سيدنا محمد**، باقي الكلمات تحتوي على حرف الراء **سيدنا محمد**: باقي العبارات مكونة من كلمة واحدة

---

٥) أرادَتْ الْكَلِماتُ الآتيةُ اخْتِيارَ رَئيسٍ لها، فَمَنْ سَيَخْتارون؟

سَبورَةٌ، مُعَلِّمٌ، طاوِلَةٌ، مِمْحاةٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

المعلم، باقي الكلمات كائنات غير حية / **المعلم**، باقي الكلمات غير مشددة

المعلم، باقي الكلمات ينتهي بتاء مربوطة / **المعلم** باقي الكلمات يوجد بها نقاط



٦) طَلَبَتْ مُعَلِّمَةُ الْعُلومِ من الطَّلَبَةِ إحْضارَ مَوادَّ لِشَرْحِ الدَّرْسِ، بِاسْتِثْناءِ مَادَةٍ واحِدَةٍ مِنَ الْمَوادِ الآتِيَةِ، فَما هَذِهِ الْمادَةُ؟

شايٌ، قَهْوَةٌ، مِلْعَقَةٌ ، مَاءٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

ملعقة، باقي الكلمات هي حالة سائلة / **ملعقة**، باقي الكلمات هي مشروبات **ماء**، باقي الكلمات تحتوي على نقاط

---

٧) اشْتَرَت مُنى مِنَ السّوقِ أثاثًا لِبَيْتِها، وَلَكِنَّها اسْتَثْنَتْ واحِدَةً مِنَ الْمَوادِ الآتيةِ، لِأَنَّها مَوجودَةٌ عِنْدَها، فَما هِيَ؟

طاوِلَةٌ، تِلْفازٌ، كُرسيٌ، سَتائرٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

تلفاز، باقي الكلمات لا تعمل على الكهرباء / **ستائر**، باقي الكلمات توجد على أرضية البيت **كرسي**، باقي الكلمات تحتوي على حرف الالف



٨) أرادَ أحمَدُ تَناولَ الطَّعامِ في الْمَطْعَمِ، إذْ اخْتارَ ثلاثَةَ أنْواعٍ مِنْ الأَطْعِمَةِ الآتيةِ، وَتَرَكَ نَوعًا واحِدًا، فَما هُوَ؟

لَحْمُ، بَصَلُ، زَيْتونُ، زَعْتَرُ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

لحم، باقي الكلمات هي اطعمة نباتية / لحم، باقي الكلمات تحتوي على نقاط لحم، باقي الكلمات هي نباتات تزرع

٩) يُحِبُّ رامي أنْ يُمارِسَ الْألعابَ الرِّياضيةَ الآتيةَ، بِاسْتِثْناءِ لُعبَةٍ واحِدَةٍ، فَما هَذِهِ اللُّعبَةُ؟

كُرَةُ الْقَدَمِ، السِّباحَة، كُرَةُ السَّلَّةِ، كُرَةُ الطَّائِرَةِ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ / الْعِبارَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

السباحة، باقي العبارات هي العاب رياضية تلعب على اليابسة /السباحة، العبارات هي العاب رياضية تلعب بالكرة السباحة: باقي العبارات مكون من كلمتين



١٠) رَغِبَ إبْراهيمُ في السَّفَرِ بِإحْدى وَسائِلِ النَّقْلِ الآتيةِ، وَقامَ باسْتِثْناءِ واحِدَةٍ مِنْها، فَما هِيَ؟

طَائِرَةٌ، سَفينَةٌ، قارِبٌ، باخِرَةٌ

السَّبَبُ في اخْتِيارِ الْكَلِمَةِ الْمُخْتَلِفَةِ هُوَ:

طائرة، باقي الكلمات وسائل نقل مائية قارب، باقي الكلمات تنتهي بتاء مربوطة / قارب، باقي الكلمات مكونة من 5 حروف

السُّؤالُ الثّاني:

أمَامَكَ الْكَلِماتُ الآتِيةُ، وَضِّحْ سَبَبَ تَصْنيفِها في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِكَ.

أ) ذَهَبَ يَزَنُ إلى الْبَقّالَةِ، فَوَجَدَ الْمَوادَ الآتيةَ في سَلَّةٍ واحِدَةٍ، لِماذا تَمَّ وَضْعُها في السَّلَّةِ نَفْسِها؟

بُرتُقال
دُراق
تُفاح

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي فواكه / شكلها مستدير / أطعمة نباتية /



ب) قَسَّمَ الْمُعَلِّمُ طَلَبَةَ الصَّفِ إلى مَجْموعاتٍ، فلماذا جاءتِ الأَسماءُ الآتيةُ في مَجْموعَةٍ واحِدَةٍ؟

سامي
سامِر
سالِم

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي اسماء / كلمات تبدأ بحرف السين / اسماء مذكرة / كلمات مكونة من 4 حروف

ج) وَضَعَتْ فَاطِمَةُ الْأَدَواتِ الآتيةَ في صُندوقٍ واحِدٍ، فلِماذا وَضَعَتها مَعًا؟

مِلْعَقَةٌ
شَوكَةٌ
سِكينٌ

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي أدوات الطعام / تحتوي على نقاط



د) قامَتْ سُعادُ بِصُنْعِ لَوْحَةٍ مَدْرَسيةٍ لِمادَةِ التَّربيةِ الإِسْلاميةِ، فَلِماذا وَضَعَت الْأسماءَ الآتِيَةَ معًا؟

سيِّدُنا إبراهيم
سيِّدُنا إسماعيل
سيِّدُنا آدم

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي اسماء للأنبياء والرسل

جميعها تبدأ بكلمة سيدنا

هـ) كَتَبَ يوسفُ الْكَلِمَاتِ الآتيةَ في دَفْتَرِهِ، وَوَضَعَها معًا في صَفْحَةٍ واحِدَةٍ، وَكَتَبَ عُنْوانًا للصَفْحَةِ، فَما هُوَ هَذا الْعُنْوان؟

حمَّام
مَطبَخ
غُرْفَةُ نَوم

السَّبَبُ في تَصْنيفِ الْمَجْموعَةِ السَّابِقَةِ عَلى النَّحْوِ السَّابِقِ هُوَ:

جميع الكلمات السابقة هي مرافق البيت

جميعها تحتوي على حرف الميم

ملحق ٦. الكتاب الموجه من الجامعة الأردنية لمدير دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بهدف الموافقة على تطبيق الدراسة

الجامعة الأردنية 50 2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١/١١/١٨/٧٨٢
الرقم الآلي: ٢٠٧١٨٢
الموافق: ٢٧/٠٢/١٢-٢٠م

عطوفة مدير دائرة التربية والتعليم لوكالة الغوث الدولية المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة طالب ماجستير

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " هاني خالد سعيد سماحه " من طلبة برنامج ماجستير المناهج والتدريس/المناهج العامة في الجامعة الأردنية يقوم بإعداد رسالة بعنوان : -

" أثر برنامج تدريبي مستند إلى إستراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث الأساسي"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية منطقة شمال عمان.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرفة على رسالته هي الدكتورة " تغريد أبو طالب " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق ٧. الكتاب الموجه من عطوفة مدير التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بالموافقة على تطبيق الدراسة

unrwa الاونروا | Peace Starts Here | السلام يبدأ هنا

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الأردن

دائرة التربية والتعليم

الرقم: دت أ/ 201-1219

التاريخ: ٢٠١٢/٣/٢٠

السيد/ مدير تعليم منطقة شمال عمان المحترم

تحية طيبة ،،،

الموضوع: البحث التربوي

يرجى العلم بأن الطالب هاني خالد سعيد سماحة المسجل في برنامج الماجستير تخصص المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية ، سيقوم بتطبيق أداة دراسته على طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في منطقة شمال عمان حول " أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الكلمات المترابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد" لغايات البحث التربوي، وعليه فانه لا مانع لدينا من قيامه بهذا الأمر شريطة ألا يؤدي ذلك إلى تعطيل الدوام الرسمي وضياع الحصص على الطلبة.

واقبلوا فائق الاحترام،،،

الدكتور محمد طرخان

رئيس برنامج التربية والتعليم

وكالة الغوث / الأردن

نسخة : السيد رئيس منطقة شمال عمان المحترم

نسخة: رئيس الجامعة الاردنية المحترم

نسخة: الاستاذ الدكتور بشير الزعبي نائب الرئيس

The Effect of a Training Program Based on a Word Associates Strategy in Developing Third Graders' Critical Thinking Skills

By

Hani Khalid Sa'ed Samaha

Supervisor

Dr. Tagreed Fathi Abu Taleb

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the possible effects of Mary McFarland's word associates training program on developing thinking skills. More specifically, the study sought to determine performance differences between the experimental groups and the control groups. Gender differences were also investigated. The study's purposeful sample consisted of one hundred and fourteen (N=114) third grade students enrolled in The United Nations Relief and Works Agency for Palestinian Refugees (UNRWA).

In order to meet the objectives of this study, the study's experimental groups were exposed to 10 training sessions. The training sessions were proceeded by a pretest administered to all groups and followed by a posttest.

The results of the study revealed statistically significant differences between the performances of the groups based on the results of the word associates posttest. The experimental groups' students outperformed their counterparts from the control groups. The study's results also revealed no significant differences due to either student's gender or the interactions between groups and gender.

In light of the study's results, the researcher recommends that school teachers should implement Mary McFarland's word associates programs in their teaching programs in order to assist in further developing student's critical thinking skills. It is also recommended that future researchers implement similar investigative initiatives in order to fully understand the effects of these programs on promoting these critical skills in elementary school students.